



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

**Vers un cadre commun de référence pour les formations
en langues dans l'Espace européen d'enseignement
supérieur :**

Les critères de qualité de Bologne

et l'enjeu de

profils plurilingues et pluriculturels adéquats

Thèse

présentée à la Faculté des lettres de

l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de

docteur ès lettres

par

Brigitte Forster Vosicki

Lausanne, octobre 2008

Lausanne, le 3 octobre 2008

I M P R I M A T U R

Le Conseil de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeurs de thèse :

Madame Anne-Claude BERTHOUD

Professeure, Faculté des lettres, UNIL

Monsieur Wolfgang MACKIEWICZ

Professeur honoraire, Université de Berlin

Membres du jury :

Monsieur Guenther SCHNEIDER

Professeur, Université de Fribourg

autorise l'impression de la thèse de

MADAME BRIGITTE FORSTER VOSICKI

intitulée :

***"Vers un cadre commun de référence pour les formations en langues
dans l'Espace européen d'enseignement supérieur".***

sans se prononcer sur les opinions de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.



Anne Bielman

Doyenne de la Faculté des lettres

Membres du jury

Prof. Anne-Claude Berthoud (Université de Lausanne)
Prof. Wolfgang Mackiewicz (Freie Universität Berlin)
Prof. Günther Schneider (Université de Fribourg)

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de thèse Anne-Claude Berthoud et mon co-directeur Wolfgang Mackiewicz, sans le soutien et l'encouragement constants desquels cette thèse n'aurait pu être réalisée. Durant toute la durée de ce travail, leur encadrement et leur feedback constructifs, tant au niveau du contenu que de la structuration du travail, m'ont permis de développer cette recherche dans les meilleures conditions intellectuelles et d'encadrement.

Mes remerciements vont ensuite à plusieurs groupes de travail et de recherche et plus particulièrement aux différents 'Réseaux thématiques dans le domaine des langues' (RTL/TNP) de 1996 à 2007 dans le cadre de SOCRATES et depuis 1999, au groupe 'Portfolio européen des langues' de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, dans le cadre desquels j'ai pu mener divers projets qui ont largement contribué à la réalisation de ce travail.

La participation à ces groupes m'a permis de discuter, argumenter, enrichir mes points de vue et stimuler mes réflexions. Dans ce contexte, je remercie également l'Université de Lausanne et le Conseil Européen pour les Langues (ELC/CEL) qui ont soutenu financièrement la participation à ces groupes de travail et dont j'ai pu bénéficier des infrastructures pour effectuer ce travail.

Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin, parfois même sans le savoir, à la réalisation de ce travail : Evelyne Bovy Capitanio, Ruth-Lise Siegenthaler et mon mari Gordan Vosicki qui ont relu mon texte, ainsi que Anne Räsänen, Cynthia Sikorski, Céline Restrepo et mes collaborateurs, amis et collègues qui ont stimulé ma réflexion et ont ainsi contribué à mener ce projet à son terme.

Brigitte Forster Vosicki
Ch. de la Pottelaz 26
CH-1030 Bussigny
Brigitte.ForsterVosicki@unil.ch

Brigitte Forster Vosicki

Vers un cadre commun de référence pour les formations en langues dans l'Espace européen d'enseignement supérieur : Les critères de qualité de Bologne et l'enjeu de profils plurilingues et pluriculturels adéquats

Résumé de la thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de docteur ès lettres en octobre 2008

Ce travail examine les nouveaux objectifs et critères de qualité définis dans le processus de Bologne - et essentiels à sa réalisation - sous l'angle du plurilinguisme. Il s'interroge d'une part sur le rôle du plurilinguisme pour l'ensemble des disciplines dans le contexte d'internationalisation engendré par la création de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES), et de l'autre sur ce que ces nouvelles exigences signifient en termes de compétences spécifiques à développer à travers les formations en langues universitaires.

L'application des critères de Bologne et l'internationalisation qui s'ensuit renforcent l'importance fondamentale du plurilinguisme pour l'ensemble des disciplines, et fait du développement du plurilinguisme dans tous les cursus un facteur de réussite de ce processus. En effet, il s'agit d'une compétence transversale clé pour répondre aux nouveaux défis sociaux, économiques et académiques. Par ailleurs, cette application implique une réorientation substantielle dans les formations en langues universitaires elles-mêmes par rapport aux pratiques actuelles. Des innovations majeures s'imposent quant aux acquis de formation visés. Les nouveaux profils plurilingues et pluriculturels à développer doivent être plus larges et différents, dans la mesure où ils exigent une contextualisation accrue par rapport aux situations d'utilisation auxquelles sont confrontés les étudiants et diplômés dans un monde globalisé multilingue et multiculturel. Dans ce contexte, il s'agit plus particulièrement de contextualiser et de spécifier, en rapport avec le contexte universitaire actuel, un modèle transsectoriel existant, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe.

Dans cette optique, cette thèse a comme objectif principal d'identifier et de fonder des points de référence spécifiques au domaine des langues et au contexte universitaire européen actuel, qui puissent être constitutifs d'un futur cadre européen commun de référence pour les langues dans l'EEES. Ces points de repère tiennent compte aussi bien des nouveaux besoins et exigences nés du processus de Bologne, que des principes de la politique éducative européenne ainsi que du contexte sociopolitique et économique spécifique, en transformation rapide, qui est à l'origine de la réforme actuelle. De plus, ils incluent les concepts théoriques en relation avec le plurilinguisme que ce travail cherche à contextualiser par diverses analyses et des recherches empiriques afin de spécifier des compétences plurilingues et pluriculturelles génériques pertinentes au secteur universitaire en relation avec les besoins professionnels et académiques.

Cette thèse vise à soutenir des stratégies d'application et tente d'instaurer une nouvelle manière d'envisager le lien entre les fondements théoriques et la recherche, la politique éducative européenne et la pratique institutionnelle, pour favoriser le développement d'une compétence plurilingue adéquate des étudiants. Dans ce but elle propose, à partir de points de référence définis au préalable, des outils qui ont pour objectif aussi bien de favoriser une meilleure compréhension des enjeux du plurilinguisme dans Bologne. Elle veut donner un appui systématique et scientifiquement fondé à un processus de prise de conscience et de réflexion nécessaire pour garantir une mise en œuvre informée des changements requis. Ceci concerne plus particulièrement les choix relatifs aux acquis de formation appropriés, la nature des compétences plurilingues et pluriculturelles à développer dans différentes disciplines linguistiques et non linguistiques, ainsi que les profils à spécifier qui s'articulent aussi bien autour des points de référence européens - eux-mêmes dynamiques et évolutifs grâce à une interaction continue entre théorie et pratique - qu'autour d'une situation locale spécifique.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 13 |
| CHAPITRE 1 - POINT D'ANCRAGE : NOUVEAUX CRITÈRES DE QUALITÉ DE BOLOGNE..... | 27 |
| 1. Enjeux | 27 |
| 2. Europe de la connaissance et Espace européen d'enseignement supérieur | 28 |
| 2.1 Mission élargie de l'université | 28 |
| 2.1.1 Contribution au développement sociopolitique et économique de l'Europe..... | 28 |
| 2.1.2 Qualifications significatives pour le nouveau contexte économique et socio-politique | 29 |
| 2.2 Transformations dans le secteur universitaire et l'enjeu du plurilinguisme..... | 31 |
| 2.2.1 Compétences plurilingues adéquates et objectifs de Bologne..... | 31 |
| 2.2.2 Nouveaux besoins et objectifs de formation en langues..... | 34 |
| 2.3 Nouveaux principes généraux pour les programmes de formation universitaires..... | 35 |
| 2.3.1 Lisibilité et compatibilité transnationales des programmes..... | 36 |
| 2.3.2 Reconnaissance et langage commun de description des acquis | 37 |
| 2.3.3 Diversité des formations et enjeu de la comparabilité au niveau européen..... | 39 |
| 3. Le Cadre global de qualifications pour l'EEES : définition et fonction des critères de qualité communs aux programmes de formation..... | 40 |
| 3.1 Premier paramètre : Buts fondamentaux transversaux et le plurilinguisme | 43 |
| 3.1.1 Préparation au marché du travail..... | 44 |
| 3.1.2 Participation active à une société démocratique..... | 45 |
| 3.1.3 Epanouissement personnel | 45 |
| 3.1.4 Apprentissage tout au long de la vie..... | 45 |
| 3.2 Deuxième paramètre : Définition des instruments de transparence structurels, quantitatifs et descriptifs | 47 |
| 3.2.1 Eléments structurels et quantitatifs : l'architecture en trois cycles et la charge de travail associée | 48 |
| 3.2.2 Instruments de transparence descriptifs..... | 49 |
| 3.2.2.1 Approche fondée sur les acquis de formation..... | 49 |
| 3.2.2.2 Définition et rôle des différents types de descripteurs..... | 51 |
| 3.2.2.2.1 Caractéristiques générales des descripteurs..... | 51 |
| 3.2.2.2.2 Caractéristiques des descripteurs pouvant servir comme critères de référence | 52 |
| 3.2.2.2.3 Descripteurs de cycle..... | 53 |
| 3.2.2.2.4 Descripteurs de référence liés à un domaine ou à un champ disciplinaire | 54 |
| 3.2.2.2.5 Descripteurs de modules au niveau institutionnel et descripteurs de référence | 55 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 3.3 | Troisième paramètre : Nécessité d'intégrer les besoins des différents groupes académiques et non académiques dans les programmes d'études..... | 56 |
| 3.4 | Quatrième paramètre : Procédures de contrôle et de développement de qualité..... | 58 |
| 3.4.1 | Le plurilinguisme comme outil de médiation dans la construction des savoirs disciplinaires..... | 58 |
| 3.4.2 | Importance d'un cadre européen commun de référence pour les formations en langues pour l'EEES..... | 61 |
| 3.4.3 | Autres aspects de qualité..... | 62 |
| 4. | Bologne - un changement fondamental en cours..... | 62 |
| 5. | Défis à relever..... | 63 |
| CHAPITRE 2 - TRANSFORMATIONS ÉCONOMIQUES ET SOCIOPOLITIQUES ET BOLOGNE..... | | 65 |
| 1. | Enjeux..... | 65 |
| 2. | Transformations économiques et professionnelles et employabilité durable..... | 68 |
| 2.1 | Caractéristiques de l'économie actuelle suisse et européenne..... | 68 |
| 2.1.1 | Prédominance du secteur des services et avènement d'une société de la connaissance..... | 68 |
| 2.1.2 | Accroissement des activités commerciales transnationales et interdépendances croissantes..... | 71 |
| 2.1.3 | Profils professionnels changeants et imprévisibles des diplômés..... | 72 |
| 2.2 | Stratégie de Lisbonne et rôle crucial du système d'éducation et de formation..... | 73 |
| 2.3 | Renouveau du système éducatif - nouvelles compétences clés et comparabilité..... | 75 |
| 2.3.1 | Rôle et fonction des nouvelles compétences clés pour la société de la connaissance..... | 76 |
| 2.3.2 | Le plurilinguisme en tant que nouvelle compétence clé..... | 77 |
| 2.3.3 | Mobilité, dimension européenne et nécessité d'outils de transparence pour le système éducatif européen dans son ensemble..... | 79 |
| 2.3.4 | Lisbonne et Bologne..... | 81 |
| 3. | Transformations sociopolitiques et valeurs démocratiques européennes..... | 83 |
| 3.1 | Politique linguistique éducative européenne et gestion de la diversité linguistique et culturelle en Europe..... | 84 |
| 3.2 | Pluralité linguistique et culturelle en Europe : un contexte en évolution..... | 86 |
| 3.3 | Diversité linguistique et culturelle et intégration européenne..... | 87 |
| 3.3.1 | Fonction politique de l'apprentissage des langues..... | 89 |
| 3.3.1.1 | Egalité des langues et identité..... | 90 |
| 3.3.1.2 | Intercompréhension, participation active et égalité des chances..... | 90 |
| 3.3.1.3 | Effets positifs attendus des nouvelles politiques linguistiques éducatives européennes..... | 91 |
| 3.3.2 | Le principe directeur 1+>2 (langue maternelle et au moins 2 autres langues)..... | 93 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.3.3 | Compétence plurilingue comme potentiel et condition | 95 |
| 3.4 | Besoin d'une politique linguistique universitaire en faveur du plurilinguisme | 96 |
| CHAPITRE 3 - LA NOTION DE PLURILINGUISME : DÉFINITION, IMPLICATIONS ET ENJEUX ... 101 | | |
| 1. | Enjeux | 101 |
| 2. | Plurilinguisme et identité européenne plurielle | 103 |
| 2.1 | Identité et compétence pluriculturelle..... | 104 |
| 2.2 | Un concept dynamique de l'identité..... | 106 |
| 3. | Le plurilinguisme comme compétence : ses caractéristiques et sa construction | 108 |
| 3.1 | Configuration de la compétence plurilingue et contexte de l'éducation supérieure..... | 114 |
| 3.2 | Compétence plurilingue et changement de paradigme pour la formation en langues | 115 |
| 3.2.1 | Curriculum intégré versus langues isolées | 116 |
| 3.2.2 | Approche pédagogique centrée sur les acquis versus un enseignement des contenus..... | 118 |
| 3.2.3 | Construction de la compétence plurilingue versus vision monolingue d'un niveau homogène..... | 120 |
| 3.3 | Composition du répertoire plurilingue : le rôle d'une langue commune transnationale..... | 123 |
| 4. | Le plurilinguisme et la problématique de l'anglais dans le contexte académique et professionnel | 125 |
| 4.1 | Rôle dominant de l'anglais : une menace pour la diversité des cultures et la qualité académique ?..... | 126 |
| 4.1.1 | Impact du monolinguisme scientifique sur la construction du savoir : risque de standardisation et de non-transparence | 126 |
| 4.1.2 | Cursus en anglais et risque de déculturation de l'expérience de la mobilité..... | 128 |
| 4.1.3 | L'anglais comme langue généralisée d'enseignement et le risque de dégradation de la formation..... | 130 |
| 4.1.4 | Autres impacts négatifs d'un monolinguisme académique et scientifique | 132 |
| 5. | L'enjeu du plurilinguisme sur le marché du travail européen | 133 |
| 5.1 | Besoins langagiers actuels du marché du travail européen : objectif et méthodologie du RTL/TNP 3/2 | 134 |
| 5.2 | Effets négatifs de l'absence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle adéquate | 135 |
| 5.3 | Plus-value d'un répertoire plurilingue étendu | 138 |
| 5.4 | L'anglais et les langues nationales à l'exemple de la Suisse | 140 |
| 5.5 | Compétence plurilingue dans différents types d'entreprises en Europe : variations et finalités multiples | 143 |
| 5.5.1 | Grandes multinationales | 144 |
| 5.5.2 | Entreprises travaillant au niveau national..... | 145 |

| | |
|--|------------|
| 5.5.3 Organisations internationales..... | 145 |
| 5.5.4 Secteur public | 146 |
| 5.6 Insuffisance d'une langue unique pour la compétitivité et l'employabilité..... | 146 |
| 6. Sondage transeuropéen et importance des compétences plurilingues..... | 147 |
| 6.1 Interprétation générale des résultats | 148 |
| 6.2 Conséquences pour les formations universitaires..... | 149 |
| 7. Mise en œuvre du plurilinguisme et de la pluriculturalité : écart entre principes et réalité..... | 150 |
| 8. Besoin d'un engagement actif en faveur du plurilinguisme au niveau universitaire | 152 |
| 8.1 Plurilinguisme et choix de langues élargi..... | 154 |
| CHAPITRE 4 - APPORT D'UN MODÈLE TRANSSECTORIEL EXISTANT - LE CECRL ET LES EXIGENCES DE BOLOGNE | 157 |
| 1. Enjeux..... | 157 |
| 2. Le CECRL et le domaine universitaire : intégration globale mais non spécifiée | 158 |
| 3. Convergences et différences dans l'approche du CECRL et du <i>Cadre global de Bologne</i> | 159 |
| 3.1 Convergence dans l'adoption d'une approche européenne pour répondre à l'internationalisation et à la globalisation | 159 |
| 3.2 But identique : proposer un métalangage commun comme base de travail pour la pratique..... | 160 |
| 3.3 Différence d'objectif : le CECRL comme outil pour analyser, décrire et réfléchir versus le <i>Cadre global de qualifications pour l'EEES</i> pour une démarche de qualité..... | 161 |
| 3.4 Approche analogue fondée sur la théorie de l'action..... | 163 |
| 3.5 Besoins des apprenants comme base des programmes de formation du CECRL et l'exigence de Bologne d'intégrer les attentes des groupes cibles concernés..... | 165 |
| 3.6 Absence du contexte spécifique au domaine universitaire dans le CECRL | 166 |
| 4. Le plurilinguisme comme principe fondateur du CECRL et les buts et valeurs fondamentaux de Bologne | 167 |
| 4.1 Plurilinguisme et compétences nécessaires pour le développer | 168 |
| 4.2 Exigence de Bologne de descripteurs de compétence pour décrire les programmes : apports et lacunes du CECRL | 169 |
| 4.2.1 Niveaux communs de référence et échelles d'exemples - un apport essentiel pour la conception de la formation en langues dans les hautes écoles | 169 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.2.2 | Descripteurs étalonnés et contexte local..... | 172 |
| 4.2.3 | Descripteurs manquants pour des catégories qui sont partie constitutive de l'apprentissage et de l'utilisation des langues..... | 173 |
| 4.3 | Compétences de l'utilisateur/apprenant et compétences communicatives langagières | 174 |
| 4.3.1 | Importance des compétences générales comme faisant partie intégrante de la constitution du répertoire plurilingue..... | 175 |
| 4.3.2 | Composantes des compétences générales..... | 175 |
| 4.3.3 | Compétences générales et problématique de leur opérationnalisation | 178 |
| 4.3.4 | Descripteurs manquants pour certains paramètres décrits dans le CECRL | 180 |
| 5. | Applicabilité pratique des concepts de base du CECRL dans le domaine universitaire européen - le projet pilote du PEL..... | 182 |
| 5.1 | Caractéristiques du projet pilote | 183 |
| 5.2 | Quelques résultats pertinents | 184 |
| 5.3 | Apport potentiel du CECRL dans le domaine universitaire | 187 |
| 5.3.1 | Apport pour le domaine des langues | 187 |
| 5.3.2 | Apport pour les autres disciplines | 188 |
| 5.4 | Points problématiques concernant l'utilisation du CECRL dans les hautes écoles | 189 |
| 5.5 | Domaines à spécifier et à compléter pour adapter le CECRL aux exigences de Bologne | 191 |
| | | |
| CHAPITRE 5 - EXIGENCES MÉTHODOLOGIQUES POUR SPÉCIFIER ET COMPLÉTER LE CECRL | | |
| | | 193 |
| 1. | Enjeux | 193 |
| 2. | Apports et limites de la méthodologie <i>Tuning</i> pour l'élaboration de points de référence communs pour l'EEES..... | 194 |
| 2.1 | Le projet <i>Tuning</i> | 194 |
| 2.1.1 | La méthodologie <i>Tuning</i> | 196 |
| 2.1.2 | Critique de la méthodologie <i>Tuning</i> | 198 |
| 2.1.3 | Absence de fondement théorique et traitement de la compétence plurilingue dans <i>Tuning</i> | 199 |
| 2.2 | Apport du projet <i>Tuning</i> dans le secteur universitaire..... | 201 |
| 2.3 | Caractéristiques d'une méthodologie pour la spécification du CECRL..... | 202 |
| 3. | Réseaux thématiques dans le domaine des langues (RTL/TNP) et élaboration de points de référence | 202 |
| 3.1 | Choix d'experts visant la dimension européenne et le décloisonnement disciplinaire..... | 204 |
| 3.2 | Méthodologie collaborative à visée politique axée sur l'innovation..... | 204 |
| 3.3 | Résultats intersubjectifs comme base de départ pour la construction de points de référence | 206 |

| | |
|---|------------|
| 4. Limites des approches ponctuelles : besoin de structures de dialogue et de consultations permanentes..... | 207 |
| 4.1 Type de structure possible à développer..... | 207 |
| 4.2 Coopération durable avec les publics cibles comme point de référence | 208 |
| 4.3 Formes et fonction d'un dialogue au niveau vertical et horizontal..... | 209 |
| | |
| CHAPITRE 6 - COMPÉTENCES PLURILINGUES POUR LE DOMAINE PROFESSIONNEL ET ACADÉMIQUE..... | 213 |
| | |
| 1. Enjeux..... | 213 |
| 2. Délimitation de compétences pertinentes pour le marché du travail européen et international : analyse et description des résultats..... | 217 |
| 2.1 Type de compétences requises sur le marché du travail européen en général | 218 |
| 2.2 Compétences en langues spécifiques considérées comme nécessaires dans le marché du travail..... | 220 |
| 2.2.1 Compétences générales pour la communication interpersonnelle et stratégique..... | 222 |
| 2.2.2 Activités communicatives incluant la communication interculturelle..... | 222 |
| 2.2.3 Activités communicatives spécifiques pour une profession | 225 |
| 2.2.4 Compétences générales d'apprentissage des langues..... | 226 |
| 2.3 Besoin accru de compétences génériques transversales et spécification disciplinaire faible | 227 |
| 3. Descripteurs génériques pour la spécification des contextes professionnels d'utilisation du répertoire plurilingue..... | 228 |
| 3.1 Evaluation des descripteurs par les employeurs et diplômés au niveau européen | 229 |
| 3.2 Analyse de l'évaluation des descripteurs par les employeurs et diplômés au niveau européen..... | 231 |
| 3.2.1 Perception similaire employeurs/diplômés..... | 231 |
| 3.2.2 Degré d'importance attribué aux types de compétences | 232 |
| 3.3 Limites des descripteurs communs transeuropéens isolés..... | 234 |
| 3.3.1 Nécessité d'introduire la dimension plurilingue et pluriculturelle | 234 |
| 3.3.2 Nécessité d'une mise en relation avec les niveaux de référence du CECRL | 236 |
| 3.3.2.1 Première variante : ajout de modificateurs et étalonnage..... | 237 |
| 3.3.2.2 Deuxième variante : adoption des descripteurs du CECRL correspondants | 238 |
| 3.3.2.3 Troisième variante : association des items à des descriptions génériques de niveau | 239 |
| 4. Compétences plurilingues pertinentes pour la socialisation et le développement de l'expertise académique | 241 |
| 4.1 Internationalisation et intensification des pratiques plurilingues | 241 |
| 4.2 Descripteurs pour la construction d'une expertise disciplinaire | 243 |

| | | |
|---|--|------------|
| 4.3 | Socialisation académique, langue première et autres langues du répertoire..... | 244 |
| 4.4 | Degré de généralité des descripteurs de référence pour le contexte académique..... | 245 |
| 4.5 | Descripteurs de cycle de l'EEES et situations d'utilisation du répertoire plurilingue..... | 247 |
| 5. | Sélection d'un set de descripteurs pour la langue d'enseignement | 250 |
| 5.1 | Limites des items dégagés | 253 |
| | | |
| CHAPITRE 7 - CONTEXTUALISATIONS LOCALES ET POINTS DE RÉFÉRENCE EUROPÉENS..... | | 257 |
| | | |
| 1. | Enjeux | 257 |
| 2. | Analyse d'une situation locale et impact sur la conceptualisation des formations en langues..... | 258 |
| 2.1 | Caractéristiques de la recherche menée | 259 |
| 2.2 | Récolte de données | 259 |
| 2.3 | Description et analyse des résultats | 263 |
| 2.3.1 | Profil plurilingue des étudiants et langues maternelles | 263 |
| 2.3.2 | Profil plurilingue des étudiants et langues étrangères | 264 |
| 2.3.3 | Compétences générales en français, anglais et allemand | 264 |
| 2.3.4 | Compétences en italien et espagnol..... | 267 |
| 2.3.5 | Compétences communicatives pour les besoins académiques - perception des étudiants | 268 |
| 2.3.6 | Compétences communicatives utiles pour les besoins académiques - perception des enseignants | 270 |
| 2.3.7 | Compétences spécifiques utiles pour le succès académique qui posent des difficultés aux étudiants - perception des enseignants | 272 |
| 2.3.8 | Capacité à apprendre - perception des étudiants..... | 273 |
| 2.3.9 | Compétences interculturelles - perception des étudiants..... | 275 |
| 2.4 | Conséquence des résultats obtenus pour la mise en place de programmes au niveau local | 278 |
| 3. | Situation locale et référentiels européens | 284 |
| 3.1 | Démarches d'articulation locale/européenne existantes : la situation actuelle comme point de départ | 284 |
| 3.2 | Pour une démarche prenant les compétences adéquates visées comme point de départ | 285 |
| 3.3 | Outils pour soutenir un processus dynamique de mise en place de profils locaux pertinents intégrant les exigences de Bologne | 287 |
| 3.4 | Vue synoptique des facteurs européens et locaux à prendre en considération..... | 289 |
| 3.4.1 | Validation-pilote du schéma à l'Université de Lausanne..... | 291 |
| 3.5 | Questions pour initier et accompagner un processus de changement coordonné | 291 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.6 | Questions en relation avec les nouveaux paramètres européens à prendre en considération..... | 293 |
| 3.6.1 | Questions liées aux transformations économiques et sociétales et à la politique éducative européenne en général..... | 293 |
| 3.6.2 | Questions relatives aux critères de qualité de Bologne | 293 |
| 3.6.3 | Questions liées aux formations en langues en général | 294 |
| 3.6.4 | Questions liées au paramétrage local et interne à une institution | 296 |
| 3.6.4.1 | Situations d'utilisation professionnelles dans un espace plurilingue particulier..... | 297 |
| 3.6.4.2 | Situations d'utilisation académiques dans un espace plurilingue particulier..... | 298 |
| 3.6.4.3 | Situations d'utilisation publiques et personnelles dans un espace plurilingue particulier..... | 298 |
| 3.6.5 | Questions relatives aux profils visés (choix de langues, maîtrise attendue, cycles)..... | 299 |
| 3.6.6 | Questions soutenant l'élaboration d'un plan d'action | 300 |
| | CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES..... | 303 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 315 |
| | INDEX DES NOMS PROPRES..... | 343 |
| | INDEX SÉLECTIF DES NOTIONS | 347 |

INTRODUCTION

Le présent travail part du constat qu'il est nécessaire d'examiner l'ensemble des nouveaux objectifs et critères de qualité définis dans le processus de Bologne - et essentiels à sa réalisation - dans la perspective du plurilinguisme. Il s'agira d'une part de s'interroger sur le rôle du plurilinguisme pour l'ensemble des disciplines dans le contexte d'internationalisation engendré par la création de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES), et de l'autre sur ce que ces nouvelles exigences signifient en termes de compétences spécifiques à développer à travers les formations en langues universitaires.

Dans cette optique, il se donne comme objectif principal d'identifier et de fonder des points de référence spécifiques au domaine des langues et au contexte universitaire européen actuel, qui puissent être constitutifs d'un futur cadre européen commun de référence pour les langues dans l'EEES. Nous tiendrons compte aussi bien des nouveaux besoins et exigences nés du processus de Bologne, que des principes de la politique éducative européenne ainsi que du contexte sociopolitique et économique spécifique, en transformation rapide, qui est à l'origine de la réforme actuelle, sans oublier les concepts théoriques en relation avec le plurilinguisme que nous chercherons à contextualiser par diverses analyses et des recherches empiriques permettant de spécifier des compétences génériques pertinentes au domaine académique. Ce cadre visera à soutenir des stratégies d'application et tentera d'instaurer une nouvelle manière d'envisager le lien entre les fondements théoriques et la recherche, la politique éducative européenne et la pratique institutionnelle, pour favoriser le développement d'une compétence plurilingue adéquate des étudiants¹. Dans ce but il proposera, à partir de points de référence définis au préalable, des outils qui auront pour objectif aussi bien de favoriser une meilleure compréhension des enjeux du plurilinguisme dans Bologne que de donner un appui systématique et scientifiquement fondé à un processus de prise de conscience et de réflexion

¹ La forme masculine sera utilisée dans l'ensemble du travail pour des raisons de commodité typographique. Elle comprend la forme féminine.

nécessaire pour garantir une mise en œuvre informée des changements requis. Ceci concerne plus particulièrement les choix relatifs aux acquis de formation appropriés, la nature des compétences à développer dans différentes disciplines linguistiques et non linguistiques, ainsi que les profils à spécifier qui s'articulent aussi bien autour des points de référence européens - eux-mêmes dynamiques et évolutifs grâce à une interaction continue entre théorie et pratique - qu'autour d'une situation locale spécifique.

Dans notre démarche, il s'agira plus particulièrement de contextualiser et de spécifier, en rapport avec le contexte universitaire actuel, un modèle transsectoriel existant, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe. Notre travail se limitera cependant aux aspects liés aux principes directeurs et aux facteurs constitutifs qui doivent être pris en considération dans la conception de modules, programmes ou autres types de formation, sans s'intéresser dès lors à leur exécution concrète, qui ferait intervenir entre autres les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

L'application des critères de Bologne et l'internationalisation qui s'ensuit renforcent l'importance fondamentale du plurilinguisme¹ pour l'ensemble des disciplines, et fait du développement du plurilinguisme dans tous les cursus un facteur de réussite de ce processus. En effet, il s'agit d'une compétence transversale clé pour répondre aux nouveaux défis sociaux, économiques et académiques. Par ailleurs, cette application implique une réorientation substantielle par rapport aux pratiques actuelles dans les formations en langues universitaires elles-mêmes. Des innovations majeures s'imposent en effet quant aux acquis de formation visés. Les nouveaux profils à développer devront être plus larges et différents, dans la mesure où ils exigent une contextualisation accrue par rapport aux situations d'utilisation auxquelles sont confrontés les étudiants et diplômés dans un monde globalisé multilingue et multiculturel. De plus, l'adoption d'une approche actionnelle basée sur le

¹ Nous adopterons dans ce travail la terminologie du Conseil de l'Europe qui propose les définitions suivantes : le 'plurilinguisme' se réfère à une personne et au répertoire de plusieurs langues qu'elle possède et 'multilinguisme' signifie que plusieurs langues coexistent au sein de la société (alors que dans la terminologie de l'Union Européenne, 'multilinguisme' signifie aussi bien la compétence individuelle que la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe ou d'une société, cette dernière étant aussi appelée 'diversité linguistique').

plurilinguisme incluant la capacité d'élargir et de mettre à jour ses compétences en permanence est nécessaire pour gérer les nouveaux défis. Les formations devront également se caractériser par une meilleure lisibilité au niveau international.

Tous les pays signataires du processus de Bologne sont aujourd'hui amenés à réviser leurs programmes dans toutes les disciplines universitaires, en s'appuyant sur une série de points de référence communs à dimension européenne, qui prennent en compte les différents facteurs explicités dans le processus de Bologne. Or, un cadre européen de référence pour les langues spécifique au contexte universitaire n'existe pas encore, et c'est précisément à sa mise en place que le présent travail cherche à contribuer. Si certains aspects de cette question sont actuellement traités en détail au sein de divers projets (notamment dans les projets du *Réseau thématique dans le domaine des langues* (RTL/TNP) : TNP 1 (1996-1999), TNP D (1999-2000), TNP 2 (2001-2003), TNP 3 (2004-2006), TNP3D (2006-2007) et dans divers travaux effectués dans le cadre de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe), ses implications, en rapport d'une part avec la mise en œuvre du processus de Bologne en général et d'autre part avec les programmes et autres offres de formation en langues, n'ont jusqu'ici pas fait l'objet d'un examen rigoureux. Cette étude tente de contribuer à combler cette lacune. Elle s'est donnée comme but d'explorer de manière systématique ce que signifie l'application des critères de qualité définis dans le processus de Bologne aux formations universitaires en général et aux formations en langues universitaires en particulier.

Les questions qui constituent l'horizon de notre travail portent sur les éléments constitutifs et les caractéristiques d'un tel cadre dans un monde académique en transformation : Quels sont les nouveaux critères de qualité issus du processus de Bologne à appliquer à tous les programmes de formation de l'EEES et dans quelle mesure le plurilinguisme et la pluriculturalité contribuent-ils à la réalisation des valeurs et objectifs de Bologne (Chapitre 1) ? Que signifie pour l'apprentissage des langues en général et les formations en langues au niveau universitaire en particulier le rôle qui est attribué au plurilinguisme dans la politique éducative européenne, en relation avec les transformations économiques et sociopolitiques européennes actuelles (Chapitre 2) ? Comment se définit la notion de plurilinguisme au niveau théorique et quelles conséquences l'application d'une approche plurilingue a-t-elle

pour les formations en langues universitaires ? Quelles sont les conséquences d'une approche monolingue dans le contexte académique et professionnel actuel (Chapitre 3) ? Dans quelle mesure le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe peut-il constituer une base pour les formations en langues universitaires (Chapitre 4) ? Quelles sont les exigences méthodologiques pour le contextualiser par rapport au domaine universitaire (Chapitre 5) ? Quelles sont les spécificités des répertoires plurilingues nécessaires dans le domaine universitaire en relation avec les besoins professionnels et académiques (Chapitre 6) ? Quelles sont les conditions d'une mise en œuvre adéquate des référentiels européens dans une situation locale spécifique en rapport avec l'élaboration d'une formation en langues pertinente (Chapitre 7) ? Bien qu'ils soient d'ordres et de niveaux différents, le point de rencontre de ces questionnements est qu'ils doivent tous être pris en compte dans l'élaboration des formations en langues universitaires pour être en adéquation avec le contexte académique actuel. Ils ont en effet pour but de fournir des données permettant d'explicitier et de fonder théoriquement les ancrages et les facteurs de décision permettant de construire des profils plurilingues et pluriculturels variables selon un contexte donné, mais pertinents tant au niveau local qu'euro-péen.

La structure choisie pour notre travail s'articule autour de trois volets principaux, qui vont des principes à une démarche permettant leur concrétisation, autrement dit de la définition de points de référence à dimension européenne (premier et deuxième volet) à des supports concrets facilitant leur application dans un contexte local spécifique (troisième volet). Le premier volet cherche donc à expliciter un certain nombre de principes fondateurs qui se réfèrent à deux niveaux très différents mais tous deux essentiels : les niveaux politique et scientifique. Il s'agit d'une part des nouveaux paramètres externes à prendre en considération - à savoir les critères de Bologne et, plus généralement, les objectifs de la politique linguistique éducative dans lesquels le processus de Bologne s'inscrit (chapitres 1 et 2) -, et d'autre part, du cadrage théorique, à savoir du concept de plurilinguisme et des conséquences de son application ainsi que de l'explicitation de ses paramètres constitutifs (chapitres 3 et 4). Le deuxième volet porte sur la spécification des compétences plurilingues et pluriculturelles génériques pertinentes au domaine universitaire, démarche nécessaire pour établir des points de référence permettant de définir des acquis de formation intégrant une signification sociale (chapitres 5 et 6). Le troisième volet s'intéresse à

l'intégration entre recherche et contexte pratique, en proposant des démarches et outils qui soutiennent des processus de mise en œuvre appropriée des points de référence à dimension européenne lors des contextualisations locales concrètes.

Plus précisément, notre étude est constituée des étapes suivantes :

1. Le premier chapitre cherchera à définir le point d'ancrage de notre étude en dégagant les options¹ prises par les pays européens dans le secteur universitaire, notamment au travers du processus de Bologne, pour créer un Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) unique et intégré. Cet examen nous permettra en premier lieu d'identifier les nouvelles missions et objectifs des universités et de nous interroger sur la modification du rôle et de l'importance du plurilinguisme par rapport aux nouveaux objectifs visés, ainsi que sur le défi qui est dès lors posé aux formations en langues universitaires pour répondre à ces objectifs. Nous poursuivrons cette analyse en isolant et définissant les principales caractéristiques et les différents constituants des nouveaux critères de qualité auxquels devront répondre l'ensemble des programmes de formation universitaires, dans le souci de mettre en place et de délimiter les jalons qui devront fonder un cadre européen commun de référence pour les langues qui soit spécifique au domaine universitaire.

2. Dans le deuxième chapitre nous tenterons de mesurer l'impact des transformations économiques et sociétales actuelles sur le principe fondateur à adopter pour les formations en langues universitaires et sur les nouvelles exigences en matière de formations en langues à l'université. Cela nous amènera à examiner le contexte plus large dans lequel le processus de Bologne s'inscrit en relation avec la question des langues. Nous distinguerons dans cette optique la dimension économique, l'impact de l'avènement de la société de la connaissance et de la globalisation, et la dimension sociopolitique relative à l'intégration européenne et la diversité linguistique et culturelle qui la caractérise. Il s'agira également de préciser le rôle du système d'éducation dans son ensemble et les options prises au niveau de la politique éducative européenne en réponse à ce contexte, notamment en ce qui concerne la

¹ Ce travail n'a pas pour ambition de prendre position par rapport à la question de savoir si ces options sont des solutions appropriées ou non aux problèmes sociopolitiques et économiques actuels en Europe.

place particulière accordée à l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Nous passerons également en revue le large éventail de finalités et attentes liées au développement d'un répertoire plurilingue qui soit adéquat pour maîtriser les effets des transformations en cours et qui tienne compte aussi bien des besoins de l'économie et de la société européennes que de l'épanouissement personnel au niveau politique, économique, social, personnel et culturel dans un contexte multilingue et multiculturel. Dans le contexte de ces enjeux, nous examinerons la question du rôle et des responsabilités des universités dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle adéquate dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

3. Le troisième chapitre portera sur les fondements théoriques et plus particulièrement sur la notion de plurilinguisme, sa définition, sa construction et les implications de son application lors de la construction de curricula. Pour ce faire, nous passerons en revue l'état actuel des recherches dans le domaine, en nous intéressant avant tout aux conséquences de l'application du concept de plurilinguisme et à son implication dans le changement de paradigme dans les formations en langues universitaires. Un autre volet d'investigation portera sur l'analyse des conséquences d'une approche monolingue. Il s'agira en effet de nous interroger sur les conséquences de la prédominance actuelle de l'anglais dans deux domaines : nous nous intéresserons dans un premier temps aux conséquences d'une approche monolingue dans le secteur universitaire, puis au rôle du plurilinguisme dans la compétitivité et l'employabilité sur les marchés du travail national, européen et mondial. Comme le concept de plurilinguisme est susceptible de constituer le principe fondateur des formations en langues universitaires, il représente un point d'ancrage d'un cadre européen commun pour les formations en langues universitaires, ce qui pose la question du rôle de la recherche dans une démarche de qualité. Notre approche de cette notion se situe donc au niveau de sa relation avec les stratégies des politiques éducatives.

4. Le quatrième chapitre aura pour but d'analyser le modèle transsectoriel existant, à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe, sous l'angle de sa convergence avec les critères de qualité de Bologne et de son applicabilité dans le domaine universitaire. Il s'agira de répondre à la question de savoir si l'adéquation entre les objectifs de Bologne et ceux du CECRL

permettra de considérer ce modèle comme une base adéquate pour la conception et la description des programmes de formation en langues au niveau universitaire. Nous tenterons de mesurer la pertinence du CECRL en passant en revue différents aspects des apports possibles et en examinant son applicabilité au domaine universitaire. Après avoir évalué l'éventuel apport du CECRL, nous chercherons à dégager les domaines dans lesquels il devra être complété et spécifié par rapport au contexte universitaire et aux exigences de Bologne.

5. Le cinquième chapitre concernera les aspects méthodologiques relatifs aux exigences de Bologne et nécessaires à la spécification du modèle existant. L'angle d'approche sera dans un premier temps l'analyse critique du projet transnational *Tuning Educational Structures in Europe*, qui a notamment pour objectif l'élaboration de points de référence à portée européenne. Il s'agira ainsi de dégager les caractéristiques des méthodologies à appliquer pour la spécification du CECRL, plus particulièrement en ce qui concerne l'implication des publics cibles non universitaires. Dans un deuxième temps, nous nous demanderons si et dans quelle mesure les résultats des projets du *Réseau thématique dans le domaine des langues* (RTL/TNP), qui sont spécifiques aussi bien au domaine des langues qu'au domaine universitaire, répondent aux critères dégagés. Nous serons amenés à nous interroger sur le statut de ces résultats, et en particulier à nous poser la question de savoir dans quelle mesure ces projets pourront servir de base à l'élaboration d'un cadre commun de référence pour les langues, notamment en ce qui concerne les descripteurs de référence spécifiques intégrant les besoins des publics de référence. Nous esquisserons ensuite les structures et fonctions d'une coopération durable à deux niveaux, d'une part avec les publics cibles concernés et de l'autre au travers des différents secteurs éducatifs. Le rôle de cette coopération sera examiné dans une double perspective : en premier lieu dans celle de la révision et de l'innovation dans les programmes universitaires de formation en langues, et en deuxième lieu dans celle du développement coordonné et pertinent du plurilinguisme sur l'axe de l'apprentissage tout au long de la vie.

6. Le sixième chapitre visera une spécification des compétences plurilingues et pluriculturelles pertinentes au domaine universitaire. Nous distinguerons notamment le domaine professionnel et l'employabilité, et le domaine académique en lien avec la langue d'enseignement. Cette partie représentera un premier pas vers la définition de

compétences significatives communes au niveau transnational et vers l'élaboration de descripteurs de compétences clés spécifiques à l'EEES pouvant constituer des points de référence dans l'adaptation du répertoire plurilingue et pluriculturel. Nous considérerons le domaine professionnel à partir d'une analyse des besoins portant sur le marché du travail européen. En ce qui concerne la contextualisation des compétences plurilingues pertinentes pour la socialisation et le développement de l'expertise académique, nous explorerons le rôle du répertoire plurilingue dans la construction de compétences générales et de compétences spécifiques à un champ disciplinaire. En rendant manifestes les domaines et types d'utilisation du répertoire plurilingue qui interviennent de manière transversale dans la socialisation académique, nous pourrions formuler une série de descripteurs spécifiques aux différents cycles. Enfin, nous évaluerons l'apport des descripteurs proposés et passerons en revue différentes possibilités pour dépasser leurs limites.

7. Le septième et dernier chapitre examinera l'articulation entre les points de référence européens établis dans les chapitres précédents et une situation locale spécifique, dans la perspective de transposer ces référentiels dans la pratique afin de soutenir la concrétisation d'un projet de changement et d'innovation dans les formations en langues universitaires. Dans un premier temps, nous explorerons à titre d'exemple une situation locale à l'aide d'une analyse de besoins, afin d'évaluer dans quelle mesure des données fiables concernant l'état actuel des compétences plurilingues et pluriculturelles d'un public cible spécifique permettent de déterminer les compétences à acquérir. Dans un deuxième temps, nous présenterons deux démarches existantes cherchant à soutenir la contextualisation locale de points de référence européens. Nous proposerons ensuite notre propre concept pour soutenir le processus de détermination de profils originaux qui prennent en compte les principes et paramètres de l'ébauche du cadre européen commun de référence proposé pour guider l'élaboration de formations au niveau local.

Pour réaliser notre projet, nous avons pris le parti d'adopter des démarches et modes d'investigation différents dans les divers chapitres. Le recours à une telle méthodologie convient parfaitement à notre visée, qui est la formulation des éléments pouvant être considérés comme constitutifs d'un cadre européen commun de référence pour les formations en langues dans l'EEES. Comme notre démarche

s'inscrit dans une stratégie de mise en œuvre, elle fait appel à des considérations d'ordre politique, mais également à différentes théories et à la recherche pour fonder et soutenir la mise en place de conditions favorables à la réussite de cette mise en œuvre. Or, ces divers facteurs sont tous de nature différente - chacun faisant l'objet d'un chapitre - et interpellent donc différents champs. Dans cette optique, des démarches différentes s'imposent pour chaque aspect examiné.

Précisons que nous ferons appel principalement à trois types de sources de données différents pour mieux cerner notre propos. Ce sont premièrement des documents concernant la politique éducative européenne issus d'instances européennes ou à portée européenne; deuxièmement, nous nous référerons à la littérature scientifique existante en rapport avec notre questionnement et finalement, nous aurons recours à des enquêtes que nous avons effectuées ou contribué à effectuer nous-même ces dernières années dans le cadre de projets coopératifs européens ou au niveau local. Au niveau européen, il s'agit des trois différents projets du *Réseau thématique dans le domaine des langues* (RTL/TNP) de la Commission européenne de 1996 à 2007 et, dans une moindre mesure, du projet *Portfolio européen des langues* (PEL) de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe; ils seront présentés plus en détail le moment venu. Les résultats de ces projets nous aideront en effet - pour une partie de nos questionnements - à fournir des éléments de réponse jouissant d'une légitimité et d'une dimension européennes. Ces travaux, ainsi qu'un travail de recherche effectué sous notre direction dans le cadre du Centre de langues de l'Université de Lausanne, seront revisités et mis en perspective dans l'optique indiquée.

Au niveau méthodologique, le premier chapitre appliquera une analyse de contenu portant sur les documents officiels relatifs au processus de Bologne. Il s'agira ainsi de préciser les changements intervenus dans le domaine de l'éducation supérieure en Europe, et d'en dégager les visions et visées ainsi que les aspects qui jouent un rôle déterminant dans l'élaboration d'un cadre conceptuel pour les langues. Dans les autres chapitres, nous opterons pour une pluralité de méthodologies d'investigation complémentaires pour explorer les champs en question. Ainsi, tous les autres chapitres, à l'exception du cinquième, combineront différentes démarches.

Dans le deuxième chapitre, nous nous servirons d'une part d'une analyse de statistiques existantes relatives aux activités économiques et commerciales ainsi qu'à l'insertion des diplômés en Suisse, afin d'acquérir, par ce mode indirect de récolte de données, une meilleure connaissance des transformations économiques et professionnelles dans ce pays. De l'autre, une analyse des rapports nationaux des RTL/TNP 3/2 cherchera à dégager des tendances communes dans ce domaine en Europe. De plus, nous examinerons le rôle attribué aujourd'hui au plurilinguisme et par conséquent à l'apprentissage des langues dans le contexte des objectifs économiques et sociopolitiques européens, à l'aide d'une analyse des documents officiels relatifs à la Stratégie de Lisbonne et aux politiques linguistiques éducatives de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe.

Le troisième chapitre abordera le concept du plurilinguisme et son rôle en examinant sa fonction et ses effets dans une perspective lingua franca versus plurilinguisme dans deux champs, les contextes académique et professionnel. Pour le contexte académique européen, une analyse de la littérature sera effectuée. Pour le contexte professionnel, notre analyse s'appuiera sur les investigations que nous avons effectuées dans le cadre du RTL/TNP3/2 portant sur le marché du travail européen; une variété d'instruments d'enquête y est utilisée. Vu l'étendue du champ, notre ambition n'est pas d'obtenir des résultats représentatifs mais plutôt un ensemble d'indices pouvant corroborer ou réfuter la plausibilité de l'importance du plurilinguisme pour l'économie et l'employabilité nationale, européenne et internationale. Pour cela, le croisement des résultats de deux types d'analyse sera effectué. L'une, qualitative, cherchera à extraire de rapports nationaux RTL/TNP3/2 rédigés dans treize pays européens des tendances communes concernant cette thématique. L'autre, quantitative, sera basée sur un sondage transeuropéen. Dans le premier cas, nous nous appuyerons sur les résultats d'une analyse nationale effectuée sur la base de documents écrits recueillis sur le terrain - communications d'associations d'employeurs, matériel de recrutement, etc. - ainsi que de questionnaires, complétés par des entretiens semi-directifs ou autres avec des acteurs de référence dans ce domaine (par exemple des responsables de services du personnel ou d'observatoires économiques), ce qui permettra d'appréhender la question du plurilinguisme à travers la récurrence de certaines problématiques. Dans le deuxième

cas, nous utiliserons les résultats statistiques d'un sondage transeuropéen auprès de deux types de publics cibles, les employeurs et les diplômés.

Le quatrième chapitre adoptera dans un premier temps une démarche comparative entre les critères de qualité dégagés dans le premier chapitre et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, pour examiner si et dans quelle mesure ce modèle non spécifique aux universités mais conçu pour les formations en langues en général peut constituer une base pour le secteur universitaire. Dans un deuxième temps, nous aurons recours à une expérimentation du *Portfolio européen des langues* (qui est une application pratique du CECRL) dans le contexte universitaire, à laquelle nous nous sommes livrée, afin d'étudier l'applicabilité sur le terrain de ce cadre dans le contexte académique concret. Cette expérimentation a été effectuée sur un échantillon de onze hautes écoles à travers l'Europe et utilise des modes d'investigation multiples (questionnaires, entrevues, analyse de rapports d'expériences et de mémoires).

Le cinquième chapitre privilégiera à nouveau l'analyse de contenu pour cerner le type de méthodologie nécessaire à la contextualisation d'un tel cadre par rapport au domaine universitaire qui prétend à une dimension européenne. Une telle démarche permettra cette fois de faire ressortir les différentes caractéristiques méthodologiques requises. Cette analyse portera sur le projet *Tuning* et les travaux élaborés dans le contexte des différents projets du *Réseau thématique dans le domaine des langues* (RTL/TNP) (1996-2007).

Dans le sixième chapitre, nous identifierons tout d'abord des descripteurs d'activités qui soient spécifiques, au domaine professionnel et valables pour le contexte européen. Pour ce faire, nous élaborerons un jeu de descripteurs prenant en compte des éléments constitutifs du point de vue théorique mais également du point de vue des publics cibles concernés, en relation avec leurs besoins analysés à partir de divers documents. Pour le contexte professionnel, ce jeu d'items sera soumis à un contrôle de pertinence sur le terrain à travers un sondage auprès d'employeurs et de diplômés effectué dans treize pays européens par le RTL/TNP 3/2, et examiné dans la perspective d'une comparaison des perceptions de différents groupes cibles en

relation avec les items proposés. Nous circonscrivons ensuite un jeu de descripteurs pour le contexte académique à partir des descripteurs de cycle de Bologne.

Enfin, dans le septième chapitre, nous évaluerons l'importance des données obtenues au niveau local en relation avec la mise en place de programmes pertinents à concevoir autour de référentiels européens. Pour ce faire, nous effectuerons une analyse de besoins qui nous permettra d'établir d'une manière relativement exhaustive les besoins d'une population estudiantine dans une université spécifique, à l'aide des perceptions aussi bien des étudiants que des enseignants. Ce sondage (effectué, dans notre cas, à l'aide d'un questionnaire électronique pour les étudiants, et, pour les enseignants, d'entretiens semi-directifs faisant ensuite l'objet d'une analyse statistique) cherchera à donner un aperçu qualitatif de l'état de la situation locale, même si les perceptions ne correspondent pas nécessairement aux besoins réels qui, dans la pratique, échappent en partie aux acteurs eux-mêmes. Une telle enquête menée dans une haute école spécifique nous permettra d'exemplifier l'impact que doit avoir la spécificité d'une situation locale dans la démarche proposée, considérant que cette situation exige des profils spécifiques pour des contextes et trajectoires personnels uniques et non des solutions uniformes pour tous.

Fondamentalement, notre démarche cherche contribuer au traitement de questions de politique éducative actuelles qui ont été soulevées au sein de l'Union européenne et par le Conseil de l'Europe, mais qui concernent dorénavant également chaque institution universitaire. En cherchant principalement à articuler des approches et positionnements existants dans différents contextes européens en rapport avec la question du plurilinguisme, elle veut contribuer à traiter cette question qui est centrale dans un paysage de formation universitaire en transformation, confronté à un processus d'internationalisation et de globalisation qui change totalement les données traditionnelles et appelle des réorientations importantes. En analysant ce que signifie aujourd'hui une formation en langues adéquate pour les hautes écoles et pour les diplômés, et comment elle peut contribuer à aider ceux-ci à relever les nouveaux défis, cette étude s'attache aux points de repère fondamentaux et significatifs pour l'ensemble des acteurs de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) impliqués dans la mise en place soit de formations en langues dans les différentes universités, soit de politiques linguistiques aux niveaux institutionnel, national et

européen. Les stratégies et profils spécifiques à une situation locale qui ne peuvent se construire que dans la pratique concrète ne font cependant pas partie des objectifs de ce travail. Il se limite à identifier et circonscrire les facteurs de décision pertinents à prendre en compte, et à proposer des démarches permettant d'inscrire l'élaboration de programmes de langues dans un processus de changement et d'innovation.

CHAPITRE 1 - POINT D'ANCRAGE : NOUVEAUX CRITÈRES DE QUALITÉ DE BOLOGNE

1. Enjeux

Afin d'évaluer l'impact et la signification des changements actuels dans le secteur universitaire pour les programmes de langues en relation avec les objectifs de cette étude, afin donc de contribuer à la définition d'un cadre commun de référence pour les langues spécifique au contexte universitaire et en accord avec le processus de Bologne, il convient tout d'abord d'analyser les transformations dans l'enseignement supérieur européen. L'angle d'attaque que nous adoptons est celui des objectifs et intentions du processus de Bologne et leur impact sur le rôle du plurilinguisme dans cette transformation, ainsi que l'influence que ces changements en cours exercent sur les compétences¹ plurilingues et pluriculturelles à développer.

Dans ce chapitre, nous examinerons et expliciterons dans un deuxième temps les nouveaux standards définis au cours du processus de Bologne et leur fonction quant aux objectifs de modernisation des cursus pour l'ensemble du système universitaire. Le but que nous visons est de faire ressortir ces points d'orientation autour desquels devra s'articuler un cadre de référence pour le domaine des langues pour le contexte spécifique des hautes écoles universitaires. Dans cette optique, nous analyserons dans cette partie les communiqués ministériels successifs ainsi que les rapports complémentaires d'avancement et autres documents rédigés dans le cadre du processus de Bologne-Prague-Berlin-Bergen-Londres².

¹ La notion de compétence est comprise et utilisée dans ce travail selon la définition retenue dans le *Cadre global de qualifications*, c'est-à-dire ce que l'étudiant est susceptible de savoir, de comprendre et/ou d'être capable de démontrer et de faire à la fin d'une période d'apprentissage (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:37). Elle sera traitée plus en détail plus loin dans ce chapitre.

² Dans ce travail, nous nous attachons uniquement à la question des réformes curriculaires, et donc pas à celle des réformes du financement et de la gouvernance des hautes écoles qui font aussi partie intégrante du processus de Bologne.

2. Europe de la connaissance et Espace européen d'enseignement supérieur

On peut actuellement observer dans le secteur universitaire¹ une réorganisation et une réorientation profondes qui modifient les critères académiques classiques et qui ont également des répercussions au niveau de la formation en langues dans les hautes écoles. En effet, dans le cadre d'une action concertée et d'une démarche politique commune, les quarante-cinq (en 2006) pays signataires de la Déclaration de Bologne sont en train de mettre en œuvre une série d'objectifs, de critères et de procédures qui devront permettre d'harmoniser et de restructurer le paysage universitaire européen. "Européen" ne se réfère dans ce contexte pas à l'Union européenne mais à un ensemble d'idées et de valeurs qui ont une application unique en Europe. Dans le contexte de Bologne, il s'agit des valeurs et objectifs partagés par l'ensemble des pays signataires. Or, la perspective adoptée dans cette nouvelle vision de la formation universitaire est une perspective non plus locale, régionale ou nationale mais européenne; l'objectif final est de créer d'ici 2010 un Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) unique et cohérent, transparent et compatible au niveau transnational, qui devra contribuer à la création d'une Europe de la connaissance efficace et démocratique. On peut remarquer que les remodelages prévus portent d'une part sur le rôle, le fonctionnement, les missions et les buts des hautes écoles. D'autre part, ils se cristallisent sur les compétences à développer à travers les programmes de formation et la manière de communiquer et documenter les résultats des différentes unités d'apprentissage et qualifications décernées (Bologna Process : site web).

2.1 Mission élargie de l'université

2.1.1 Contribution au développement sociopolitique et économique de l'Europe

En considérant ce processus de réforme, un aspect primordial à souligner est la redéfinition du rôle des universités dans la société. Cela nous conduit à poser la question des objectifs liés à ce nouveau rôle. En effet, l'évolution souhaitée est que les

¹ Le terme 'universitaire' tel qu'il est utilisé dans ce travail inclut toutes les hautes écoles.

hautes écoles deviennent plus multidimensionnelles qu'auparavant et que, à côté des aspects théoriques et académiques, elles assument également un rôle politique, économique et social¹, ce qui a inévitablement un impact sur leur mission. En effet, pour situer ces développements dans un contexte politique plus large, depuis le Conseil européen de l'Union européenne à Lisbonne en mars 2000, l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation en Europe (y compris les universités) sont considérés comme ayant une responsabilité renforcée pour contribuer à la résolution des problèmes et défis de la société actuelle qui sont les principales causes d'évolution du système académique actuel. Or, ceci signifie que les universités signataires du processus de Bologne (qui dépasse l'Union européenne, laquelle ne représente que 27 membres) devront contribuer plus activement au développement socio-économique durable et à l'intégration politique et sociale en Europe. Ainsi, étant au carrefour entre recherche, enseignement et innovation, les hautes écoles sont maintenant considérées comme des acteurs clés, des facteurs essentiels pour stimuler la compétitivité et le développement général européen (Londres 2007:1; Bergen 2005:5; COM (2003) 58 final; European University Association 2003a:11, Huber/Harkavy 2007, European University Association 2007c), tant au niveau local et régional qu'europpéen; il s'agit de relever les défis liés aux changements économiques et politiques - particulièrement à la globalisation, à l'internationalisation et aux développements et à l'omniprésence des nouvelles technologies - notamment par le développement d'une Europe de la connaissance compétitive et attractive au plan international, qui est pressentie comme un moyen de garantir une croissance économique durable et l'inclusion sociale en Europe. Un autre volet, non moins important, de ce nouveau rôle est que les hautes écoles devront également favoriser l'intégration européenne en développant les valeurs d'une culture et d'une citoyenneté européennes.

2.1.2 Qualifications significatives pour le nouveau contexte économique et socio-politique

Or, cette transformation de la situation mondiale et la réorganisation de la société - beaucoup plus complexe qu'auparavant - engendrent de nouveaux besoins de

¹ Selon l'European University Association (2003a), la mission de base de l'université inclut dorénavant aussi le service à la société. Cet élément est nouveau dans le monde universitaire, aussi dans le domaine des langues.

formation. Les universités sont dès lors amenées à se poser la question de savoir quels types de compétences doivent être développés en leur sein. Développer une Europe de la connaissance dynamique implique d'équiper les étudiants de compétences et de qualifications¹ en adéquation avec les besoins et réalités d'une telle société; celles-ci doivent leur permettre d'étudier, de vivre et de travailler sans obstacles en Europe. Il s'agit donc maintenant de former des personnes à même d'évoluer, de s'épanouir et d'interagir dans des sociétés modernes et complexes, caractérisées par une énorme quantité de connaissances accessibles et disponibles pour tous, et de plus en plus interconnectées, donc toujours plus multilingues et multiculturelles. On considère qu'il faut également donner aux individus les compétences leur permettant d'être plus mobiles et flexibles, tant géographiquement qu'au travers de leurs professions, et ceci tout au long de leur vie. Ainsi donc, selon la formulation du projet *Tuning*, qui accompagne la mise en œuvre de Bologne, préparer les étudiantes et étudiants à ces réalités en les rendant "fit for purpose" (Tuning 2005:3) doit être une des missions fortes des universités et également le fondement de la qualité de la formation universitaire. Nous constatons que l'accent de la formation est dès lors mis davantage sur les résultats de formation attendus et les acquis des étudiantes et étudiants dans une optique de développement sociétal clairement définie, et se référant à des paramètres externes à l'université, plutôt que sur un programme composé d'un ensemble de branches académiques à étudier en soi. Un autre enjeu est qu'une grande partie de la population - davantage qu'auparavant - doit être hautement qualifiée, capable de contribuer et de s'adapter en permanence au renouvellement rapide des connaissances dans le domaine scientifique et technologique, et aussi de participer activement à la construction d'une société européenne démocratique, participative et équitable et à une économie de la connaissance européenne. Il est évident que ceci appelle à un ajustement et à un renouvellement des programmes de formation et des qualifications proposés dans les universités, mais également à une harmonisation de l'éducation supérieure.

¹ Le terme "qualification" est défini comme suit dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* : "Qualifications, higher education: any degree, diploma or other certificate issued by a competent authority attesting that particular learning outcomes have been achieved, normally following the successful completion of a recognised higher education programme of study" (2005:30).

2.2 Transformations dans le secteur universitaire et l'enjeu du plurilinguisme

Il est dès lors essentiel de se poser la question de ce que signifie cette nouvelle exigence pour les pratiques langagières, communicatives et interculturelles dans les hautes écoles et par conséquent, pour l'apprentissage des langues dans le domaine universitaire. Quel rôle jouent les langues ou plus particulièrement la compétence plurilingue pour la réussite de ce processus ? Quels changements devront intervenir en ce qui concerne les types de compétences à développer et les manières de décrire les résultats acquis pour contribuer au succès de cette démarche ? Considérant les transformations souhaitées, on constate en effet que l'intégration académique européenne se réalise à travers une démarche d'internationalisation active, une mise en réseau accrue et un décloisonnement dans diverses directions.

2.2.1 Compétences plurilingues adéquates et objectifs de Bologne

Or, dans le cadre du Conseil Européen pour les Langues (CEL/ELC) Mackiewicz / Berthoud / Van de Craen / Lauridsen attirent dès 2002 l'attention sur le fait que les langues sont cruciales, un pré-requis pour la réalisation du processus de Bologne, car elles traversent l'ensemble de ses objectifs et ne peuvent donc pas en être dissociées. Les compétences plurilingues et pluriculturelles individuelles ainsi que la capacité à apprendre tout au long de la vie interviennent en tant que qualifications clés, garantissant une participation active et une implication réussie dans ces processus. Tudor et Mackiewicz avancent le terme "language challenge" (2006:4) pour exprimer le défi que représente le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles adéquates comme condition préalable indispensable à la création de cet espace et à la réalisation des objectifs de Bologne. Ces compétences représentent en effet un vecteur configurant de la transformation souhaitée qui se fait fondamentalement à travers les langues. Considéré sous cet angle, l'EEES ne peut devenir réalité que si, à travers l'Europe, les étudiants, chercheurs et autres membres du personnel académique sont capables de communiquer et d'agir langagièrement de manière compétente dans un contexte multilingue et multiculturel, dans les domaines

académique, professionnel, social et personnel¹. Examinons sous cet angle et de manière plus détaillée les objectifs globaux du processus de Bologne tels que postulés dans les Communiqués successifs Bologne (1999) - Prague (2001) - Berlin (2003) - Bergen (2005) - Londres (2007). On peut distinguer quatre domaines différents qui visent à :

- Une coopération accrue entre les institutions universitaires européennes pour la création d'une dimension européenne, au travers de projets communs au niveau de l'enseignement, des développements, de la recherche et de l'assurance qualité.
- La suppression des obstacles à la mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel administratif parmi les pays participants, afin de permettre d'accroître cette mobilité et de bénéficier de la diversité dans les domaines scientifique, politique, économique et sociétal. L'augmentation de l'attractivité de l'EEES permettra d'attirer davantage d'étudiants provenant du monde entier, donc une mobilité dépassant les frontières de l'EEES.
- Une création de passerelles aussi bien entre différents secteurs de l'éducation que dans d'autres domaines de la société, surtout dans la perspective d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie comme facteur d'employabilité et de cohésion sociale. Ces compétences devront permettre aux diplômées et diplômés de s'adapter aux besoins changeants du monde du travail et de se préparer à la mobilité professionnelle, essentielle dans une société et une économie de la connaissance européenne de plus en plus intégrée et en changement constant.
- Un renforcement des liens et une implication plus active et continue, surtout de la part des étudiantes et étudiants qui deviennent des acteurs à part entière dans la création de l'EEES, mais aussi de la part du monde du travail et d'autres acteurs sociaux au niveau européen. Cette coopération doit contribuer à une meilleure adéquation des formations proposées avec la réalité actuelle afin de renforcer la

¹ Bergen dit dans ce contexte : "Les politiques linguistiques tiennent bien entendu une place importante dans les politiques de l'enseignement supérieur. L'un des objectifs du Processus de Bologne est d'augmenter la mobilité des étudiants et des personnels, chose impossible si ceux qui viennent et ceux qui les accueillent ne possèdent pas un niveau suffisant de compétence linguistique". (2003:7)

légitimité et la crédibilité des titres décernés par les hautes écoles dans la société et le marché du travail régional, national et européen.

On peut constater que cette énumération des objectifs soulève de manière centrale la question des langues et plus particulièrement du plurilinguisme et de la pluriculturalité. En effet, ces objectifs impliquent tous une multiplication et une complexification des échanges dans des contextes interculturels et transnationaux, et font des institutions universitaires des acteurs internationaux, multilingues et multiculturels de première importance. Il en résulte également une accentuation du caractère multilingue et multiculturel des institutions, de la société et du marché du travail européen et mondial qui engendre un besoin accru en compétences langagières et interculturelles au niveau individuel. Ainsi, au vu de ce contexte transformé, le Conseil Européen pour les Langues (ELC/CEL) insiste à de multiples reprises (Document de Référence : Multilinguisme et nouveaux environnements éducatifs 2001, Déclaration de Berlin 2001b, Communiqué d'Aarhus 2003, Déclaration de Nancy 2006) sur la nécessité d'accorder de l'importance au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, car elles interviennent comme compétences clés dans la construction, la transmission et l'accès aux connaissances, donc dans le développement de l'expertise disciplinaire et professionnelle¹, comme moyen et condition à la mobilité sous toutes ses formes, et comme instrument d'identité et de compréhension interculturelles permettant de créer une dimension européenne.

En rapport avec le processus de Bologne, le Communiqué de Berlin (2003) *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur* attire explicitement l'attention sur la question des langues en soulignant notamment "l'importance de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues pour que les étudiants puissent actualiser pleinement leur potentiel d'identité, de citoyenneté et d'acteurs économiques européens" (p. 5).

¹ On peut ici rendre attentif au projet DYLAN – *Dynamique des langues et gestion de la diversité*, qui observe dans différents contextes éducatifs, économiques et institutionnels comment les spécificités de penser, d'argumenter et d'agir inhérentes aux différentes langues "contribuent à la construction et au transfert des connaissances et interviennent dans le contrôle de l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de décision" (DYLAN : site web). Il vise à dégager des conditions permettant au multilinguisme de se déployer comme ressource et non comme un obstacle.

2.2.2 Nouveaux besoins et objectifs de formation en langues

Or, de par son caractère transversal à toutes les disciplines et à toute la vie universitaire ainsi qu'au fonctionnement sociétal et économique, l'enjeu qui naît de ces nouvelles exigences dans les universités par rapport à la question des langues est double¹. Il concerne aussi bien l'offre en langues dans les hautes écoles que l'adaptation des programmes de formation linguistique aux principes définis dans le processus de Bologne, faute de quoi la réussite du processus de Bologne risque d'être mise en péril dans son ensemble. D'une part, cela suppose une intensification de l'apprentissage des langues; il incombe dès lors aux universités de mettre en place des politiques linguistiques claires et des moyens de formation en langues appropriés afin de permettre à l'ensemble des membres des hautes écoles d'acquérir les compétences plurilingues et culturelles qui font désormais partie intégrante des compétences et du professionnalisme académique dans chaque domaine, et ce aussi bien pour les étudiants en langues que pour ceux de disciplines autres que les langues. De l'autre, il ne suffit plus non plus que les formations en langues s'attachent principalement à transmettre un savoir sur la langue ou des contenus esthétiques et historiques comme cela a souvent été le cas jusqu'alors. Le projet du *Réseau thématique dans le domaine des langues* (RTL/TNP) clarifie ce nouvel enjeu pour les formations en langues universitaires dans le contexte de Bologne :

The purposes of the Bologna declaration cannot be adequately met without substantial innovation within the language curricula. The challenge is to develop curricula that support the aspiration to greater convergence across the EU. Languages have a key role to play in fostering better understanding between countries, greater mobility of students and staff across linguistic and cultural borders, and greater recognition of the real diversity within Europe. (RTL/TNP2 2003:6)

Ainsi, ces formations doivent permettre aux étudiants d'acquérir des compétences et aptitudes correspondant à leurs besoins spécifiques de communication et d'action dans plusieurs langues, dans des contextes et avec des publics cibles différents, dans un environnement multilingue et multiculturel, ce qui implique une gestion interculturelle et multiple des activités langagières.

¹ L'enjeu du plurilinguisme par rapport à ces différents contextes et objectifs sera traité plus en détail dans les différents chapitres de ce travail.

De telles compétences viseront d'une part à garantir l'accès, la gestion, la construction et la communication compétente des savoirs dans le monde académique et professionnel. De l'autre, elles répondront aux besoins de communication sociale servant à l'intégration, à la participation active et à l'épanouissement personnel et culturel dans un contexte de diversité linguistique et culturelle (Berthoud e.a. 2001:8). Les compétences qui permettront aux diplômés d'adapter leurs répertoires plurilingues et pluriculturels en fonction des changements et des circonstances à tout moment de la vie devront également en faire partie. Pour les formations en langues, cela représente donc une complexification et un élargissement considérable des objectifs. Dans de nombreuses communications et à travers des projets d'envergure européenne tels que les *Réseaux thématiques dans le domaine des langues* (RTL/TNP 1-3) et le European Network for the Promotion of Language Learning Among all Undergraduates (ENLU), le Conseil Européen pour les Langues (ELC/CEL) vise notamment à susciter une prise de conscience de la nécessité, pour chaque étudiante et chaque étudiant, de développer une compétence communicative et interculturelle dans plusieurs langues sur une base d'apprentissage des langues tout au long de la vie, et à mettre à disposition des instruments et des moyens pour y arriver (Tudor / Mackiewicz 2007:4-14). Le cœur de notre réflexion ne se situe pourtant pas au niveau des structures et procédures à mettre en place pour permettre une augmentation de l'apprentissage des langues dans les universités; ce sont les innovations et changements nécessaires dans les programmes de langues dans le contexte des transformations actuelles que nous cherchons à définir de manière plus précise.

2.3 Nouveaux principes généraux pour les programmes de formation universitaires

Pour mieux discerner la nature du changement qui doit avoir lieu pour construire des programmes de qualité dans le sens de Bologne, il convient de préciser d'abord les caractéristiques de base définies au cours du processus de Bologne-Prague-Berlin-Bergen-Londres, sur lesquelles reposent la modernisation du système universitaire et le processus de reconceptualisation des formations en général. Nous pourrons ensuite évaluer ce que signifie leur application au domaine des langues. En effet, un cadre européen commun de référence pour les langues pour le domaine universitaire devra

être en accord avec les principes qui découlent d'une approche dorénavant européenne et qui s'articule autour des trois aspects principaux suivants : lisibilité et compatibilité internationales, langage de description commun et respect de la diversité.

2.3.1 Lisibilité et compatibilité transnationales des programmes

Le premier aspect de cette nouvelle approche se construit autour d'une nouvelle logique, celle de la transnationalité qui remplace celle d'une perspective locale ou nationale en vigueur auparavant (Ritz 2006). Afin de progresser dans cette direction, les hautes écoles sont en train d'adopter, dans le contexte de Bologne, une approche européenne explicite et ouverte au monde, qui a pour objectif d'introduire une lisibilité et une compatibilité accrues afin de faciliter la reconnaissance des diplômes aussi bien par d'autres universités européennes que dans le marché du travail européen et mondial (Berlin 2003:4). En effet, le *Cadre global de qualifications pour EEES* considère ces caractéristiques comme essentielles pour la réalisation des objectifs de Bologne :

International transparency is at the heart of the Bologna Declaration's call for a system of easily readable and comparable degrees. (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:57)

Dès lors, les hautes écoles - même en restant autonomes - ne peuvent plus rester repliées sur elles-mêmes, relativement détachées et isolées du monde qui les entoure. Il n'est plus acceptable qu'elles n'agissent que dans un cadre régional et national, en appliquant toutes des règles différentes. De même, elles ne peuvent plus produire d'innombrables qualifications différentes, difficiles à comprendre car décrites dans une perspective interne, avec une série d'éléments implicites et ne comportant souvent pas de précisions et d'explicitation quant aux buts et relations entre les qualifications. Cette nécessité était moindre dans le passé car les diplômes universitaires étaient reconnus et compris au sein de la communauté locale réduite. Aujourd'hui, ce manque de clarté les rend difficiles à utiliser dans un contexte transnational et engendre des incompréhensions et incompatibilités entre les systèmes de différentes régions et pays ainsi que des procédures lourdes et incertaines pour la reconnaissance des titres. Tout cela explique les réformes envisagées puisqu'elles cherchent à changer cet état de fait et à instaurer un dialogue et une convergence entre des cultures académiques distinctes. De plus, l'exigence de transparence des programmes doit dépasser les limites académiques et s'appliquer également au monde extérieur. Il s'ensuit que les

hautes écoles ne peuvent plus concevoir des qualifications qui ne soient pas compréhensibles dans le monde du travail. Un effort de dialogue doit être engagé avec tous les publics cibles concernés, permettant en outre d'inclure les besoins des acteurs internes et externes aux hautes écoles dans les programmes de formation.

2.3.2 Reconnaissance et langage commun de description des acquis

Un autre enjeu représente dans un contexte transnational la reconnaissance mutuelle. Or, les outils et procédures qui sont en train d'être mis en place dans le cadre du processus de Bologne veulent remédier à cette difficulté de comparaison qui freine la reconnaissance mutuelle des qualifications ou parties de qualification, et permettre de repenser les formations dans une perspective européenne. En effet, ils visent une information claire sur les qualifications, donnée dans un langage commun compréhensible (donc non-spécialiste et à terminologie non-multiple) par tous les publics cibles, permettant de rendre explicites la nature et la fonction des qualifications. La mise en place de ces nouveaux outils est motivée par la volonté d'assurer une intercompréhension et une transparence internationales, susceptibles de rendre ces qualifications crédibles et reconnaissables par les différents groupes cibles concernés - étudiants, universités, employeurs, etc. - au niveau local, européen et mondial. Le but ultime visé consiste à faciliter la mobilité géographique au niveau national, européen et international ainsi que la mobilité verticale à travers les systèmes aussi bien dans le domaine académique que professionnel - ce qui est considéré comme l'un des principaux objectifs de Bologne (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:8). Or, dans le domaine académique, il s'agit d'assurer le passage entre les différents cycles, mais aussi entre les diverses institutions et systèmes nationaux; dans le domaine professionnel, il s'agit de garantir l'accès à l'emploi sur le marché du travail européen et de permettre aux diplômés de faire valoir leurs qualifications, leurs compétences et leurs aptitudes dans l'ensemble de l'Europe¹. Cet aspect, mis en évidence à de nombreuses reprises au niveau politique, est considéré comme primordial pour la formation universitaire aussi bien

¹ Par ailleurs, on attend de cette nouvelle manière de décrire et de documenter les acquis académiques qu'elle puisse augmenter l'attractivité des programmes aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Europe.

que pour les formations du système éducatif dans son ensemble; c'est ce qui est relevé dans la Stratégie de Lisbonne :

The European labour market cannot function effectively and smoothly without a European framework to stand as a common reference for the recognition of qualification. (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:27)

Cela signifie que dans le contexte transnational de l'EEES, la confiance nécessaire pour garantir la reconnaissance des acquis académiques¹ et leur crédibilité sur le marché du travail doit être créée en recourant à des standards et des mécanismes d'assurance qualité communs, transnationaux, appliqués à l'ensemble des programmes.

Or, si l'on considère l'état d'avancement du processus de Bologne, l'application de ces exigences n'a été que partiellement réalisée jusqu'à maintenant, comme le constate le rapport Trends IV de l'European University Association. Celui-ci analyse les progrès des universités par rapport aux objectifs de Bologne :

Structural change must be matched with proper redevelopment of the curricula, and often has not been completed. (European University Association 2005:4)

Cela semble aussi être particulièrement vrai pour les programmes de langues. En effet, à l'heure actuelle, il existe des déficits dans le domaine des études de langues par rapport aux exigences de mise en œuvre d'une telle formation. Au niveau des hautes écoles en Europe et malgré les efforts entrepris dans cette direction ces dernières années, la formation en langues est parfois encore pratiquée sous forme d'apprentissage du système et de la structure de la langue avec pour objectif l'acquisition d'un savoir sur une langue plutôt qu'une formation à l'utilisation d'une langue dans un objectif de communication efficace pour des raisons personnelles, sociales, académiques et professionnelles. De plus, il arrive souvent que des dénominations vagues ou non définies de niveaux de cours et d'examens ne permettent ni de savoir quelles compétences en langues un étudiant possède vraiment, ni de connaître le niveau et le contenu des cours proposés, ni de comparer des formations, évaluations, certifications ou examens de langue (RTL/TNP 1/8 1999).

¹ Dans ce contexte intervient aussi l'application de normes juridiques pour la reconnaissance équitable des qualifications à travers l'Europe, définies dans la *Convention de reconnaissance de Lisbonne* du Conseil de l'Europe, que les pays signataires de Bologne devraient ratifier (au moment du Communiqué de Bergen en mai 2005, 36 des 46 pays participants avaient ratifié la Convention de Lisbonne).

La non-définition des résultats d'apprentissage en termes de ce que l'apprenant est réellement capable de faire avec les langues explique certainement en partie la perte de crédibilité des formations linguistiques universitaires et la popularité, même dans les hautes écoles, des examens internationaux externes tels que ceux de l'Université de Cambridge ou de l'Institut Goethe où l'employeur (et l'apprenant) ont au moins une idée relative du niveau et des compétences des apprenants. C'est notamment Sajavaara (2003) qui, dans le cadre du RTL/TNP 2/3, met en avant l'importance de la lisibilité et de la comparabilité pour les formations en langues universitaires comme étant des composantes centrales de qualité. Toudic (2004) plaide dans ce même contexte pour l'utilisation systématique de descripteurs de compétence pour décrire les formations en langues universitaires. Dans beaucoup de cas donc, les nouveaux critères communs n'ont pas encore systématiquement été intégrés - et cela entre autres faute d'un cadre commun de référence spécifique aux langues dans le contexte des hautes écoles en adéquation avec les exigences de Bologne, dont nous tenterons de poser les jalons dans ce travail.

2.3.3 Diversité des formations et enjeu de la comparabilité au niveau européen

Outre son approche transnationale, c'est le souci du respect de la diversité qui caractérise les efforts de Bologne. Cette exigence de la diversité impose le recours à une méthodologie spécifique se centrant autour d'un ensemble de références, lignes d'orientation et caractéristiques de qualité externes. Ces points de référence doivent permettre de réaliser un double objectif : instaurer une dimension européenne et soutenir la création réussie d'un espace européen d'éducation supérieure unique en rendant les qualifications plus compatibles tout en gardant les diversités de réalisation et les spécificités nationales. En effet, la diversité culturelle est considérée dans le processus de Bologne comme un atout qui "contribue à une société de la connaissance et fait partie intégrante de l'identité des états signataires et de leurs régions" (Bergen 2005:5). Soulignons que les critères de référence communs externes sont censés permettre un équilibre entre la diversité et l'unité tout en évitant une réglementation excessive (European University Association 2003b:12). Le rapport Trends III sur l'avancement de la mise en œuvre du processus de Bologne considère cet équilibre comme crucial :

The ultimate challenge for quality assurance in Europe consists in creating transparency, exchange of good practice and enough common criteria to allow for mutual recognition of each others procedures, without mainstreaming the system and undermining its positive forces of diversity and competition. (European University Association 2003b:89).

Différentes composantes de ce phénomène ont été adoptées dans les Communiqués ministériels successifs (Bologne 1999, Prague 2001, Berlin 2003, Bergen 2005 et Londres 2007) et dans des séminaires et travaux annexes (EUA, ESIB, BFUG, ENIC, NARIC et autres associations et groupes impliqués dans ce processus¹). Le tout est rassemblé dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, un outil de soutien adopté dans le Communiqué de Bergen en 2005² qui tente de stabiliser et de clarifier les concepts élaborés jusqu'alors. En effet, cet outil a pour but de permettre aux pays participants de mieux coordonner leurs politiques pour la création de cadres nationaux³ de qualification pour la formation universitaire, qui pourront s'articuler autour des mêmes principes que le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* pour devenir comparables. Ce dernier explicite des définitions communes et des méthodologies pouvant servir de critères de référence externes aux systèmes nationaux et leur relais locaux, facilitant l'articulation des qualifications ou autres unités de formation entre elles, et contribuant à mettre en place un mécanisme simple de reconnaissance à travers un effort de convergence.

3. Le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* : définition et fonction des critères de qualité communs aux programmes de formation

L'intérêt du *Cadre global de qualifications de l'EEES* réside donc dans le fait qu'il explicite un certain nombre de paramètres et procédés pour la conception de programmes d'étude correspondant aux nouvelles exigences. Or, ces critères soulèvent un ensemble de questions nouvelles qui, dans un premier temps, invitent à

¹ EUA – European University Association, ESIB – The National Unions of Students in Europe, BFUG – Bologna Follow-Up Group, ENIC – European Network of Information Centers, NARIC – National Academic Recognition Information Centers.

² Confirmé dans le Communiqué de Londres de 2007, point 2.10.

³ Ces cadres nationaux devront décrire de manière systématique et générique les niveaux de formation d'un système d'éducation national (profils, résultats de formation, compétences et savoir-faire atteints, aspects formels d'un niveau de formation).

porter un regard externe sur les pratiques et actions actuelles et à y réfléchir. Ensuite, cet ensemble d'outils a pour objectif de soutenir et piloter le processus de changement et de permettre de développer des modules et des titres de fin d'études originaux, dans l'intérêt de la société, d'importance publique, compréhensibles, cohérents, compatibles et comparables au niveau européen et international, donc allant au-delà des logiques individuelles, facultaires, institutionnelles ou nationales. Cette approche se distancie donc clairement de l'approche traditionnelle¹ et des critères académiques classiques consistant en une formation plutôt centrée sur l'enseignant individuel et les contenus, puisqu'elle promeut une approche centrée sur les acquis de formation et sur l'apprenant par la mise à disposition de standards européens. Contrairement aux pratiques antérieures toujours largement répandues, les hautes écoles ne peuvent dorénavant plus uniquement privilégier "l'enseignement sur l'apprentissage, les programmes sur les apprenants et les qualités d'enseignement abstraites sur la pertinence" (Commission européenne 2002:27). Il s'agit donc d'un véritable renversement des modèles et cultures éducatifs précédents.

En effet, si les nouveaux programmes d'étude intègrent sous diverses formes et dans un processus continu les principes, valeurs, outils, seuils et procédures communs prédéfinis en tant qu'éléments constitutifs, ils peuvent alors être considérés comme des programmes et formations de qualité dans le sens de Bologne². Cette démarche n'impose donc ni une manière unique de procéder ni une définition unique de la qualité et peut également servir à des objectifs multiples. En effet, ce concept de qualité se définit comme une prise de position commune et partagée, comme une décision par rapport à une série d'objectifs stratégiques clairement définis et spécifiés, conditionnant les choix et la cohérence du système et servant de critères de référence

¹ L'approche traditionnelle ne permet pas de savoir ce que l'étudiant est capable de faire à la fin d'une période de formation. Les raisons du passage - souhaité par le processus de Bologne - d'une conception de modules et curricula centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprenant, l'apprentissage et les acquis sont également clairement exposées dans le EUA Bologna Handbook de 2006, C3.4-1, page 3 : "Teachers decided on the content that they intended to teach, planned how to teach the content and then assessed the content. This type of approach focused on the teacher's input and on assessment in terms of how well the students absorbed the material taught ... Among the criticisms of this type of approach in the literature (...) is that it can be difficult to identify precisely what the student has to be able to do in order to pass the module or programme."

² Cette démarche est souvent appelée 'culture de qualité' parce qu'elle n'inclut pas seulement l'évaluation des résultats mais qu'il s'agit d'un processus dynamique et permanent de réajustement (European University Association 2007b).

et de lignes d'orientation externes pour l'élaboration de programmes et de procédures d'assurance qualité. Quatre dimensions qui devront être présentes et respectées dans tous les programmes¹ (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:23) sont en jeu dans ce concept :

1. Des buts et valeurs fondamentaux transversaux communs comme principes fondateurs
2. Des instruments de transparence structuraux, quantitatifs et descriptifs
3. La prise en compte des besoins des différents groupes académiques et non académiques dans les programmes d'études
4. Des procédures de contrôle de qualité

Or, ces paramètres, dont il s'avère nécessaire de faire ressortir les caractéristiques principales, cherchent à fixer le niveau de qualité des cursus ou autres formations et sont mis à disposition pour guider et inspirer des activités de révision et pour préciser les objectifs visés. Ils se veulent un point de départ pour des changements et améliorations dans les programmes et leur validation. Cela présuppose une compréhension commune de ces principes et de leur fonction qu'il s'agit également de créer pour qu'ils puissent atteindre leur objectif qui est la création d'un espace européen d'éducation supérieure. Constatons que les critères sélectionnés dans le contexte de Bologne ont pour objectif de tenir compte des besoins individuels, de la société et du marché du travail, et reflètent la nouvelle responsabilité socio-économique et politique attribuée aux hautes écoles. Ces paramètres et prises de position décrivent donc un état souhaité vers la réalisation duquel il faut tendre. Ils ne servent pas nécessairement à décrire un état actuel et revêtissent par là la fonction de standards de qualité communs de Bologne. En ce sens, la notion de standard remplit une double fonction : définir ensemble un niveau à atteindre et des compétences à développer ainsi que donner des points d'orientation pour la conception des formations et leur évaluation. Toutefois, comme l'affirment diverses associations universitaires, les standards de qualité communs ne sont pas prescriptifs mais représentent uniquement des recommandations par rapport auxquelles les universités peuvent démontrer - de manière multiple et diverse - qu'elles prennent au sérieux les

¹ Ces valeurs ont été réaffirmées dans le Communiqué de Londres en mai 2007, p. 1.

décisions communes en matière de qualité (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005:12, European University Association 2007b). En ce qui concerne ces points de référence communs, Schneider précise¹ que le terme de 'commun' ne se rapporte pas à une démarche spécifique auprès d'une seule université ou un seul pays; 'commun' ne signifie pas exclusif mais implique un commun accord et une explicitation des méthodes qui amènent à des dénominateurs communs (Schneider 2004:102). Ceux-ci peuvent être obtenus ou définis de plusieurs manières et par des démarches scientifiques variables selon l'aspect concerné, mais doivent nécessairement s'inscrire dans une dimension transnationale européenne. Pour assurer la crédibilité, qui représente la base d'une reconnaissance mutuelle, l'acceptation du principe de la responsabilité partagée par l'ensemble des institutions adhérant au processus de Bologne par rapport à la mise en œuvre adéquate des critères de qualité définis constitue toutefois dans ce contexte une condition de réussite indispensable.

3.1 Premier paramètre : Buts fondamentaux transversaux et le plurilinguisme

Revenons maintenant plus en détail sur le premier critère de qualité de Bologne, à savoir ses buts et valeurs fondamentaux communs. On retient que le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* identifie et définit quatre éléments transversaux à développer dans tous les plans d'études et parties de formation proposés, donc aussi dans les formations en langues. Il s'agit des principes directeurs suivants : la préparation au marché du travail, la préparation à la citoyenneté active dans une société démocratique, l'épanouissement personnel, le développement et le maintien d'une base de connaissances large et avancée (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:7, 22-25, Bergan 2006, Londres 2007:1). A travers ces principes, on cherche à rendre les formations significatives pour la société et à leur garantir une certaine légitimité sociale. Or, ils sont tous liés entre eux, mais aussi inextricablement et doublement liés aux langues et plus particulièrement à la

¹ Schneider se réfère à la compréhension de la notion 'commun' dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les points de référence de Bologne ayant les mêmes objectifs, cette définition peut s'y appliquer également.

compétence plurilingue, d'une part comme instrument de médiation - parce que celle-ci est indispensable pour leur réalisation dans n'importe quel programme universitaire -, et d'autre part comme objet - parce que les formations en langues doivent aussi les appliquer pour correspondre aux nouvelles exigences.

3.1.1 Préparation au marché du travail

Il ressort de l'analyse des documents que cette première finalité constitue l'une des forces motrices du processus de Bologne qui vise à réduire le décalage qui existe entre la formation académique et les besoins du monde de travail. Les formations académiques ne devront dorénavant plus être uniquement une collection de disciplines académiques, mais devront aussi avoir des objectifs clairs, prédéfinis et significatifs pour le marché du travail européen de façon à garantir l'intégration des objectifs académiques et des aptitudes au travail au sens large des diplômés. Comme le souligne le Communiqué de Prague (2001), les universités devront "développer des programmes combinant qualité des enseignements supérieurs et professionnalisation durable".

Reste que, selon les rapports de progrès, le concept d'employabilité semble souvent être mal compris au sein des hautes écoles. En effet, il est perçu comme une soumission des hautes écoles au diktat d'un marché du travail désireux de satisfaire ses besoins à court terme dans des champs d'application limités. De ce fait, il suscite une opposition et une incompréhension considérables; de là provient probablement aussi le "décalage entre l'importance accordée à l'employabilité et les mesures d'implémentation limitées" constaté dans le rapport Trends III (European University Association 2003b:27). Par 'employabilité durable' telle qu'envisagée dans le contexte de Bologne, on entend plutôt un "éventail d'aptitudes académiques génériques, transférables, qui va permettre aux diplômés de s'adapter de manière continue aux besoins économiques et sociaux changeants pour une employabilité à long terme" (European University Association 2003b:27). Les compétences plurilingues et interculturelles à développer chez chaque diplômé en font partie intégrante, car elles permettent de s'inscrire activement dans un marché du travail national, européen et mondial multilingue et multiculturel.

3.1.2 Participation active à une société démocratique

Ce deuxième objectif fait référence à la responsabilité de l'ensemble du système d'éducation et de formation en Europe, hautes écoles incluses, à contribuer à la construction et à la consolidation de la citoyenneté européenne fondée sur une série de valeurs démocratiques communes et un processus participatif. Il s'agit de la construction d'une identité européenne plurielle dépassant les limites nationales, se référant à l'appartenance à un espace politique, social et culturel européen commun que chacun devrait contribuer à construire et à faire progresser. Dans ce contexte, le plurilinguisme a un rôle identitaire et est un outil pour favoriser l'acceptation de l'altérité et gérer le rapport à l'autre en tant que représentant d'une autre culture et en tant qu'individu. Il permet également de s'inscrire dans et de participer activement à la vie politique, économique, sociale et culturelle européenne, ce qui peut augmenter la cohésion sociale.

3.1.3 Epanouissement personnel

Selon le *Cadre global de qualifications*, ce troisième aspect fait déjà traditionnellement partie des objectifs de formation des hautes écoles; il reste toujours d'actualité et devra même être renforcé. Il est d'ailleurs lié aux deux premiers points. La mise en place de parcours souples permettant entre autre l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la possibilité de choix dans un grand nombre d'offres diverses doit permettre des trajectoires individualisées offrant un épanouissement selon des aspirations personnelles. Les savoir-faire plurilingues et culturels permettent d'élargir les options. Plus le profil plurilingue et interculturel d'une personne est étendu et varié, plus les possibilités s'offrant à elle sont nombreuses dans le contexte personnel, social, culturel, politique et professionnel d'une Europe multilingue et multiculturelle.

3.1.4 Apprentissage tout au long de la vie

Ce quatrième objectif met l'accent sur les besoins d'une société et d'une économie de la connaissance, technologiquement avancée et basée sur le principe du développement durable, ainsi que sur des valeurs d'équité et d'accessibilité auxquelles souscrit le processus de Bologne, désireux de mettre en place un système ouvert et inclusif. En premier lieu, ce point est lié à la nécessité d'inclure en permanence les

derniers développements de la recherche dans les programmes de formation ainsi que de développer la capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie de chaque étudiant afin qu'il soit capable de construire sur ses acquis. Deuxièmement, de par la complexité d'une telle société, un maximum (et pas uniquement une élite) de personnes qui en ont les capacités devraient avoir accès aux études universitaires, indépendamment de leurs origines sociales et économiques, afin que la société puisse bénéficier du potentiel de l'ensemble de ses citoyens pour, entre autres, maintenir et augmenter sa compétitivité. Or, les compétences plurilingues assurent un accès équitable à la formation supérieure actuelle et constituent un moyen de s'inscrire dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie permettant d'élargir et de mettre à jour l'expertise professionnelle dans un contexte multilingue et multiculturel.

Ainsi, le développement du plurilinguisme et des compétences interculturelles, et leur adaptation aux besoins spécifiques des étudiants et des diplômés, sont donc essentiels pour atteindre chacun des quatre buts fondamentaux de Bologne pour l'ensemble des programmes universitaires. Notre travail cherchera à mieux cerner le rôle du plurilinguisme dans le marché du travail en transformation en relation avec l'employabilité et l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que le rôle attribué au développement d'un répertoire plurilingue adéquat à l'intérieur des politiques linguistiques éducatives pour développer la citoyenneté européenne et l'épanouissement selon des aspirations personnelles. Il tentera de déterminer plus en détail quels nouveaux types de compétences en langues, interculturelles et autres, devront être intégrés dans les programmes de formation pour atteindre ces objectifs fondamentaux du processus de Bologne. Ces points sont aussi en rapport avec le choix des langues et les possibilités d'apprentissage à disposition (ce dernier aspect a trait aux moyens de mise en œuvre et ne sera pas repris en détail, puisqu'il dépasse le cadre de notre travail). Le point quatre est lié à un autre aspect essentiel d'une démarche de qualité, à savoir de baser les formations sur les théories et la nécessité d'intégrer en permanence les derniers développements de la recherche dans les formations pour que celles-ci restent dynamiques et adéquates. Cette exigence doit s'appliquer aux formations en langues, tant pour les questions liées au rôle des langues dans divers domaines de la société et pour les contenus et objectifs de l'apprentissage, que pour les questions liées à l'apprentissage et à la construction des compétences et à l'évaluation de ces compétences.

3.2 Deuxième paramètre : Définition des instruments de transparence structurels, quantitatifs et descriptifs

La description et la documentation adéquates des acquis académiques représentent un autre volet indispensable des critères de qualité définis dans le contexte de Bologne. La transparence et la lisibilité étant reconnues comme essentielles à la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur transnational, le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* distingue deux types d'instruments de transparence différents, l'un quantitatif et l'autre descriptif, visant à mettre en place un langage commun compréhensible par tous les publics cibles à travers l'Europe - y compris un public extra-universitaire -, de façon à susciter ainsi leur confiance et leur adhésion (p. 57-74). L'intérêt de ces outils de transparence est de rechercher une description claire et explicite des modules et des programmes, favorisant ainsi la comparabilité et la compatibilité des parties ou de l'ensemble des qualifications (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:8).

En effet, pour que le diplôme proposé soit reconnu comme une qualification de qualité, différents outils de description et d'explicitation devront être utilisés pour documenter aussi bien chaque partie du programme que la qualification dans son ensemble; cela se fera notamment à l'aide du supplément au diplôme. Le Communiqué de Berlin (2003) - qui fait de la qualité un point à part pour en souligner l'importance - précise en complément de l'élément structurel d'architecture en trois cycles une composante quantitative temporelle qui est la charge de travail pour l'étudiant sous forme de crédits ECTS et une série de composantes descriptives. Il fait référence au niveau, aux résultats de formation, aux compétences et au profil, tous liés au concept de descripteurs de compétence orientés sur les résultats de formation mais ayant des caractéristiques différentes selon le niveau d'application. Le *Cadre global de qualifications* spécifie ces composantes.

Considérant l'avancement du processus de Bologne jusqu'à maintenant, on peut constater que dans les premiers temps du processus, c'est surtout l'instrument structurel des cycles et des modules ainsi que l'instrument quantitatif de la charge de travail de l'étudiant sous forme de crédits ECTS qui ont servi comme critères de référence externes pour situer, mesurer, décrire, comparer et reconnaître les

accomplissements académiques. Si ces outils de transparence sont essentiels pour permettre le passage d'un système à l'autre dans le contexte européen, ils se sont cependant avérés insuffisants pour rendre compréhensibles les formations : il est donc essentiel de les compléter à l'aide d'instruments décrivant les résultats attendus en terme de compétences acquises. Seule la combinaison de ces deux aspects permet effectivement la transparence. Afin de mieux définir les enjeux de ces instruments de transparence, nous esquisserons leur fonction et leur apport central dans la réflexion accompagnant la reconceptualisation des formations.

3.2.1 Eléments structurels et quantitatifs : l'architecture en trois cycles et la charge de travail associée

Par aspect structurel, on entend l'architecture de la formation adoptée et sa division en trois étapes séquentielles, les cycles - le premier cycle correspondant au Bachelor, le deuxième au Master et le troisième à la filière doctorale - dans lesquels l'ensemble des formations universitaires des pays signataires de Bologne devront se situer. Chaque cycle ouvre aux étudiants la possibilité soit de s'intégrer dans le marché du travail européen et mondial, soit de continuer leur formation. Les cycles, particulièrement les deux premiers, sont définis par une charge de travail déterminée définie sous forme de crédits qui doivent être accumulés dans différentes unités d'apprentissage pour réussir le cycle. Des lignes directrices existent pour chaque cycle quant au nombre de crédits ECTS associés au cycle en question¹, favorisant ainsi la comparabilité des systèmes. Un crédit est basé sur une unité de temps centrée sur l'étudiant et qui équivaut à 25 à 30 heures de travail. Il est défini comme suit :

A quantitative measure of all learning activities that may feasibly be required for the achievement of the learning outcomes (e.g. lectures, seminars, practical work, private study, information retrieval, research, examination). (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:46)

Par rapport à la conception de programmes ou modules, on peut retenir que la description par unité de temps permet en principe d'éviter une surcharge de travail et de fixer des objectifs de formation réellement réalisables par la moyenne des étudiantes et étudiants dans la période de temps prévue.

¹ Le premier cycle représente 180-240 ECTS, et il doit aussi offrir la possibilité d'un cycle plus court de 120 ECTS; le deuxième cycle représente 90 à 120 crédits et le troisième – le cycle doctoral - n'est pas soumis au système des crédits.

Cette nouvelle structure de formation supérieure prévoit donc une modularisation des cursus, chaque module étant de préférence évalué individuellement et donnant droit à un nombre défini de crédits, ce qui flexibilise les programmes d'études¹. Cette nouvelle souplesse dans la structure est intéressante dans la mesure où elle facilite l'intégration de composantes transversales, développant les compétences génériques dans les cursus disciplinaires spécialistes tels que, par exemple, des modules de langues. Elle l'est également parce qu'elle s'inscrit dans une logique d'acquis favorable à une nouvelle compréhension positive de la construction des compétences.

3.2.2 Instruments de transparence descriptifs

Alors que les instruments structuraux et quantitatifs (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:57-62) représentent un premier pas important vers une meilleure comparabilité des titres, ils ne nous disent cependant encore rien des compétences acquises par l'étudiant, c'est-à-dire de sa capacité à mobiliser un ensemble de ressources pour agir de manière compétente dans un contexte professionnel réel².

3.2.2.1 Approche fondée sur les acquis de formation

C'est pour introduire plus de transparence et de lisibilité en rapport avec ces instruments que le *Cadre global de qualifications* insiste sur l'importance de compléter la description quantitative par une approche explicitant les acquis de formation³ (pp. 63-69). Selon la définition proposée, il s'agit d'une approche qui décrit en termes de compétences ce que l'étudiant est susceptible de savoir, de comprendre et/ou d'être capable de démontrer et de faire à la fin d'une période d'apprentissage (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:37). Cet instrument de transparence descriptif cherche d'une part à réduire la profusion

¹ Notons que cette flexibilisation rend l'étudiant davantage responsable de son parcours et d'une part exige une plus grande autonomie de sa part, d'autre part nécessite une plus grande transparence dans la description des modules.

² Le terme de 'acquis de formation' (learning outcome) et le terme de 'compétence', tel qu'il a été défini dans ce travail, sont utilisés sans distinction.

³ Kennedy e.a. exposent que cette approche trouve ses débuts dans le behaviorisme des années 1960. Elle a par la suite été développée notamment par Bloom 1913-1999 qui distingue trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur, puis par David Krathwohl e.a. à partir des années 2000 (Kennedy / Hyland / Ryan 2006:7).

terminologique qui règne dans la description des cursus, et de l'autre à fournir des descriptions systématiques et compréhensibles au niveau international quant au type d'expertise acquis par l'étudiant. Il s'agit donc d'un outil de clarification centré sur les caractéristiques des acquis académiques en introduisant la notion de compétence. En effet, la définition retenue de cette notion inclut explicitement non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et attitudes à acquérir par l'étudiant pour être capable d'agir dans une situation donnée, qui, jusqu'alors, sont souvent restés implicites voire totalement absents. Ce recentrage sur les acquis des étudiants est radicalement nouveau dans le contexte de l'éducation supérieure, et relie de façon plus marquée la formation à l'action réelle et aux pratiques professionnelles. Ainsi, le paradigme change car l'accent ne se place plus maintenant sur les intentions des enseignants et les objectifs abstraits d'un programme, mais sur l'étudiant même et sur les résultats de sa formation en termes de compétences et d'acquisitions. La définition retenue ici de la notion de 'compétence' la caractérise comme une combinaison dynamique, c'est-à-dire la capacité d'intégrer, en situation, des savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'agir de manière adéquate dans une série de situations académiques et professionnelles circonscrites¹. C'est dans ce sens que nous utiliserons ce terme dans notre travail. On peut cependant attirer l'attention sur le fait que dans le cadre de *l'EUA Bologna Handbook*, cette notion est évitée. On lui préfère la notion 'd'acquis de formation', la notion de compétence ne jouissant pas, selon Kennedy e. a., d'un consensus et d'une compréhension commune suffisants (Kennedy e.a. 2006:6). Il est également important de noter que cette notion, telle qu'elle est définie dans le contexte de Bologne, réunit en elle notamment la distinction chomskyenne entre 'compétence' et 'performance', ce qui peut prêter à confusion dans le domaine de la linguistique, car la notion de 'compétence' a, dans ce contexte et exprimé de manière très générale, la signification d'un savoir abstrait sur la langue

¹ Cette compréhension de la notion de compétence s'apparente à la définition retenue dans le système d'éducation canadien pour la formation des enseignants, qui est la suivante : "La compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se manifeste, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se réalise de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni non plus de réussites ponctuelles. La personne compétente agit efficacement, c'est-à-dire conformément aux standards attendus" (Martinet et autres 2001: 52).

alors que la notion de 'performance' exprime l'utilisation de la langue dans un contexte concret.

Or, l'outil proposé pour garantir la transparence des compétences acquises est le descripteur de compétence. La question de la reconnaissance mutuelle des qualifications ne peut dès lors plus être envisagée sans recours à cet outil de transparence¹. Sharp note par rapport à cette problématique :

It is through the explicit identification of learning outcomes that we can share knowledge about what is happening in higher education systems of different countries. In the absence of the identification of learning outcomes, students are kept in the dark, institutions are kept in the dark and other countries of the Bologna area are kept in the dark. If we are all kept in the dark there can be no real sharing of assurance of quality and standards in relation to awards achieved or to the comparability of processes. To conduct the debate in terms other than outcomes, such as duration of programmes appears to be absolutely sterile. (Sharp 2006:75)

3.2.2.2 Définition et rôle des différents types de descripteurs

Notons que ces descripteurs de résultats de formation peuvent avoir différents champs d'application à divers niveaux impliquant un degré de généralisation exigé différent. Ceci entraîne parfois une certaine confusion. En effet, ils peuvent être utilisés aussi bien au niveau international, national que local et servir différents objectifs ou jouer des rôles divers selon leur utilisation (Adam 2006). Il s'agit donc de les délimiter clairement et d'identifier les caractéristiques dont les critères de référence doivent être dotés afin de leur garantir une validité internationale.

3.2.2.2.1 Caractéristiques générales des descripteurs

Tout d'abord, il convient de préciser que l'outil de transparence permettant d'exprimer les résultats de formation doit répondre à un certain nombre de critères de qualité généralement reconnus :

- Un descripteur exprime ce que l'étudiant est ou doit être en mesure d'accomplir dans un domaine donné à l'issue d'une période d'apprentissage déterminée.

¹ Adam (2006) rend attentif au décalage entre l'importance accordée à l'utilisation d'une approche par résultats d'apprentissage, respectivement des descripteurs de compétence pour caractériser les formations et sa mise en œuvre réelle, toujours fortement limitée par la mauvaise compréhension de ce concept dans le cadre de l'EEES (p.3).

- Il doit être formulé dans un langage clair, simple, concret et significatif pour des non-spécialistes, il doit donc être utilisable sans formation préalable et appliquer un langage non-spécialiste.
- Il nécessite l'emploi de verbes actifs ainsi qu'une formulation positive¹.
- S'y ajoutent la brièveté et l'indépendance, c'est-à-dire que son interprétation ne doit pas dépendre d'autres descripteurs et donc comporter des éléments permettant des distinctions réelles.
- Enfin, il doit permettre de se prononcer clairement, par l'affirmative ou la négative, par rapport à la compétence et au niveau de maîtrise attendu.

(Working Group on Qualification Frameworks 2005:64, Conseil de l'Europe 2002:9, CECRL 2001:148-150, Lenz / Schneider 2004:14, Adam 2006:7, Kennedy / Hyland / Ryan 2006:18).

Ce type de description par compétences est facilement compréhensible aussi bien pour les acteurs à l'intérieur des universités que pour les publics cibles en dehors des institutions, dans la société entière et au niveau transnational. Il permet d'instaurer un dialogue avec ces groupes à propos des qualifications requises. Cette approche donne la possibilité en outre d'introduire une certaine souplesse dans le système, puisqu'elle permet non seulement une amélioration de la lisibilité mais aussi le décloisonnement disciplinaire et l'articulation avec d'autres secteurs de l'éducation et de la société.

3.2.2.2 Caractéristiques des descripteurs pouvant servir comme critères de référence

Seuls les descripteurs ayant une dimension internationale, axés sur les théories et la recherche et qui prennent également en considération le point de vue des groupes cibles peuvent servir d'outils de transparence. Ils sont définis dans le contexte de Bologne comme "non-prescriptive indicators that support the articulation of qualifications, learning outcomes and/or related concepts" (Bologna Working Group

¹ Kennedy / Hyland / Ryan 2006 proposent des listes de verbes pour décrire de manière adéquate des résultats d'apprentissage dans le domaine cognitif, affectif et psychomoteur (pp. 7-17).

on Qualification Frameworks 2005:30). Des descripteurs de ce type peuvent jouer des rôles multiples à différents niveaux : soit pour définir les différents cycles de formation soit pour circonscrire les différents domaines universitaires à travers les descripteurs disciplinaires et génériques.

3.2.2.2.3 Descripteurs de cycle

Les descripteurs de cycle sont clairement définis dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, complétant la définition des cycles par unité de temps. Leur objectif est de permettre d'identifier la nature d'une qualification. Comme ces descripteurs doivent être valables dans l'ensemble des pays signataires de l'espace européen d'enseignement supérieur et pour l'ensemble des disciplines représentées dans les différentes hautes écoles, ils ne sont pas liés à une discipline académique spécifique. En effet, ils constituent des critères de référence externes aux systèmes nationaux, aux disciplines et aux programmes d'études et se caractérisent par conséquent par un degré de généralité élevé. Au niveau du langage de description utilisé, ils sont exprimés en termes génériques pour être applicables à large échelle, afin d'englober différents profils et variations nationaux, qui devront s'articuler en s'y référant. Ainsi donc, les descripteurs de cycle qui décrivent les différents niveaux sur un continuum représentent des indicateurs communs par rapport auxquels des qualifications peuvent être positionnées (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:30). Ils définissent de manière très générale les résultats de formation attendus à la fin de chaque cycle. En général, les descripteurs de cycle correspondent aux attentes typiques d'acquis et d'aptitudes associés à un niveau et donc à un diplôme¹. Un tel outillage permet donc d'associer un programme de formation national à un niveau, c'est-à-dire à l'un des trois cycles définis dans le contexte de Bologne. Enfin, les différents cycles se distinguent par la complexité et la profondeur du savoir et de la compréhension d'une matière, par la manière et la portée d'application de ces savoirs dans la pratique et de leur communication à des tiers, par le degré d'autonomie et de créativité de l'étudiant ainsi que par le type de compétences cognitives générales nécessaires pour continuer à développer les savoirs et savoir-faire.

¹ Il s'agit des Descripteurs de Dublin, détaillés dans le *Cadre global de qualifications*, pp. 65-69.

3.2.2.2.4 Descripteurs de référence liés à un domaine ou à un champ disciplinaire

En ce qui concerne la lisibilité des programmes à l'intérieur d'un domaine universitaire spécifique, le *Cadre global* souligne la nécessité de disposer de descripteurs de référence liés à un champ disciplinaire. Il est à remarquer que le *Cadre global de qualifications* distingue deux types de descripteurs au niveau disciplinaire, correspondant à deux types de compétences essentielles à développer : d'une part, les compétences spécifiques associées à une discipline ou un domaine spécifique, et d'autre part - et c'est radicalement nouveau - les compétences génériques qui sont transversales à une discipline. Ces descripteurs se distinguent par les caractéristiques suivantes qui leur procurent la validité requise au niveau européen :

- Premièrement, en se basant sur les théories et la recherche, ils explicitent les compétences constitutives d'un domaine donné.
- Deuxièmement, ils sont élaborés en prenant également en considération le point de vue des groupes de référence pour leur procurer une pertinence sociale.
- Troisièmement, ils indiquent un niveau de compétence.

De façon analogue aux descripteurs de cycle, ils doivent intégrer une dimension transnationale et être externes aux programmes de formation et aux modules. Ils se caractérisent également par une formulation en termes généraux et décontextualisés. Leur objectif étant de couvrir une large palette de contextes et situations différents, ils n'incluent donc aucun élément en rapport avec des situations concrètes ou très spécifiques.

Le rôle de ces descripteurs est donc, entre autres, de soutenir la mise en place de nouveaux programmes de formation universitaire compréhensibles et comparables à travers l'Europe, avec des profils variés dans un domaine donné. Etant donné que l'utilisation de descripteurs de compétence offre l'opportunité de faire ressortir et de documenter, de manière compréhensible pour tous les acteurs impliqués, la spécificité d'un programme par rapport à l'ensemble du champ, donc son profil particulier, elle s'inscrit pleinement dans les objectifs de Bologne. L'organisation de l'EEES autour d'une variété de profils est fortement souhaitée dans le contexte de Bologne pour

accommoder des besoins différents, ainsi que l'exprime le Communiqué de Berlin (2003) :

Les diplômés du premier et deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché du travail. (p. 3)

Etant purement descriptifs, ces descripteurs n'opèrent pas dans le sens d'une uniformisation mais, au contraire, valorisent la diversité et la variété des résultats de formation dans un même domaine; ces derniers ne peuvent concerner que des aspects spécifiques du domaine.

Contrairement aux descripteurs de cycle, ce type de descripteurs n'existe pas encore pour toutes les disciplines ni pour les compétences génériques traversant les disciplines. Ils devront être développés pour tous les domaines afin d'assurer une transparence et un langage commun à l'intérieur des domaines spécifiques. Pour le domaine des langues, le CECRL (qui sera examiné en détail dans le quatrième chapitre) met déjà maintenant à disposition une série de descripteurs correspondant aux critères énumérés, qui restent cependant à compléter dans le domaine des compétences générales et à spécifier pour le domaine universitaire.

3.2.2.2.5 Descripteurs de modules au niveau institutionnel et descripteurs de référence

Si les descripteurs d'acquis de formation servent à la description de modules spécifiques au niveau institutionnel, ils relèvent alors d'une démarche différente et revêtent un statut différent. Les résultats de formation (combinés aux critères d'évaluation) spécifient les compétences visées et le degré de maîtrise attendu pour l'obtention d'un certain nombre de crédits. Les descripteurs utilisés dans ce but doivent être contextualisés en les mettant en rapport avec des situations et pratiques d'utilisation concrètes. Ils ne représentent donc pas des critères de référence mais ont ici une valeur interne. Ils devront par contre être reliés par des procédures transparentes et prédéfinies à des critères de référence spécifiques à un domaine, afin de devenir significatifs au niveau international. Les descripteurs de référence liés à un domaine peuvent servir de base pour définir les résultats d'apprentissage et les niveaux de maîtrise attendus d'un module, mais ils ne peuvent souvent pas être utilisés tels quels car, la plupart du temps, ils s'avèrent trop généraux pour les besoins

locaux spécifiques. Selon Lenz / Schneider, en ce qui concerne les compétences langagières, une adaptation de ces descripteurs par les concepteurs de programmes est souhaitable, afin d'établir des descriptions plus fines et de convenir à des contextes particuliers ou à des domaines spécifiques d'utilisation (Lenz / Schneider 2004:10-11). Pour les hautes écoles, il s'agit des domaines du travail, des études et de la mobilité, c'est-à-dire des situations d'intégration sociale ou d'internationalisation sur place. Méthodologiquement, ceci peut se faire par exemple en combinant des descripteurs, en les fractionnant, en les précisant (par exemple en indiquant la situation d'utilisation) ou en complétant une formulation (par exemple en donnant des exemples) (Conseil de l'Europe 2002:9, Lenz / Schneider 2004:11, North 2007:7).

Il convient de souligner que ces instruments peuvent potentiellement remplir d'autres fonctions que celle de favoriser la transparence. En effet, l'utilisation de descripteurs de compétence présuppose des formations résolument centrées sur l'étudiant et sur les compétences qu'il doit développer au cours des différentes étapes de ses études pour être équipé pour la vie de manière adéquate. En ce sens, l'application de descripteurs de compétence est susceptible d'avoir un impact novateur non seulement sur la conception des programmes, mais aussi parce qu'elle oblige, si l'on va au bout de cette logique, à repenser les formes d'apprentissage, d'évaluation et d'assurance qualité. Sharp met particulièrement l'accent sur cet aspect :

It seems that one of the most powerful reasons for thinking about learning outcomes is that their careful application can lead to a much improved pedagogical practice in higher education. (2006:73)

Une autre fonction encore réside dans le fait que la mise en œuvre d'une telle approche favorise l'articulation de l'apprentissage sur l'axe de l'apprentissage tout au long de la vie. Kennedy e.a. constatent dans ce contexte qu'elle met à disposition "a framework in which one can build upon prior learning to develop more complex levels of understanding" (Kennedy e. a. 2006:7).

3.3 Troisième paramètre : Nécessité d'intégrer les besoins des différents groupes académiques et non académiques dans les programmes d'études

Le troisième volet des paramètres de qualité définis dans le contexte de Bologne est la prise en compte, entre autres, dans le processus de révision et de remodelage des

programmes, des besoins et attentes des différents groupes d'acteurs à l'intérieur et à l'extérieur des hautes écoles. Il s'agit d'instaurer un équilibre entre d'une part, les concepts théoriques, les résultats de la recherche, les priorités et visions des équipes enseignantes et de l'autre, les attentes exprimées par les étudiants, les anciens étudiants en situation professionnelle, les employeurs ou les milieux professionnels (Lanarès 2008:15). Différents modes de dialogue - consultations, sondages, groupes de consultation, publications, rencontres, congrès, etc. - devront permettre de s'interroger en permanence sur les buts des formations et les standards attendus, ainsi que de clarifier, pour les deux côtés (monde académique et monde professionnel), les compétences adéquates à développer au travers des formations universitaires européennes.

On considère qu'un dialogue intensifié et continu sera bénéfique à plusieurs égards : d'une part, les universités pourront tirer profit des apports externes et de l'autre, elles renforceront la compréhension par un large public de leurs activités, points de vue et diplômes décernés.

De plus, l'apport externe donne aux universités le moyen non seulement de réagir aux besoins changeants de la société et du monde professionnel, mais aussi de prendre un rôle proactif et d'anticiper les besoins futurs. L'adaptation continue aux progrès de la recherche scientifique fait également partie de cet aspect ainsi que la contribution au développement par la recherche dans ces domaines. Pour rester dynamiques, novatrices et utiles, les universités sont invitées à tirer parti aussi bien des contributions externes, c'est-à-dire des besoins perçus, que des résultats de la recherche qui examine par exemple les usages effectifs qui ne sont pas nécessairement identiques aux besoins perçus et revêtent ainsi un rôle correcteur par rapport à la perception uniquement.

Le programme de travail de 2002 de la Commission européenne sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation accorde également une importance particulière à cet aspect du renforcement des liens avec divers acteurs :

Il importe de coopérer davantage avec un large éventail d'acteurs du monde du travail, de la recherche et des partenaires sociaux et de la société dans son ensemble. Les établissements d'éducation et de formation ont besoin de cette collaboration pour devenir eux-mêmes des organisations apprenantes, pour rester ouverts aux évolutions, aux contributions, aux idées et aux talents de l'extérieur et pour conserver - ou acquérir - leur utilité face aux besoins réels des personnes qui s'y forment. (Commission européenne 2002:27)

Or, une réduction de l'écart entre les différentes visions obtenue grâce à la prise en compte, entre autres, des besoins des divers publics cibles concernés devrait permettre de contribuer à mettre en place des programmes susceptibles d'intéresser. Cette démarche vise donc à renforcer la confiance du public vis-à-vis des qualifications décernées. Une implication accrue et continue des différents acteurs concernés à l'intérieur et à l'extérieur des hautes écoles constitue par ailleurs une forme d'équité et contribue à favoriser la compréhension du public et donc son possible soutien au processus de changement.

3.4 Quatrième paramètre : Procédures de contrôle et de développement de qualité

Notons que les procédures de contrôle de qualité interne et externe jouent un rôle important dans la refonte ou la conception des programmes puisqu'elles doivent s'appuyer sur une série de critères prédéfinis en rapport avec les objectifs de Bologne. En effet, ceux-ci permettent de vérifier si et dans quelle mesure les programmes en place appliquent les lignes directrices et instruments de qualité adoptés, et s'ils peuvent par conséquent être considérés comme des formations de qualité. Elles visent ainsi à créer une culture de la qualité dans les institutions basée sur la réflexion et l'auto-évaluation constante.

3.4.1 Le plurilinguisme comme outil de médiation dans la construction des savoirs disciplinaires

Considérant que la recherche actuelle présuppose que la relation entre le langage et aussi bien le savoir que la démarche scientifique n'est pas une relation neutre en ce qui concerne la construction, la conceptualisation, le contrôle et la communication des connaissances, la question du plurilinguisme devient cruciale pour assurer la qualité dans ce domaine. En effet, une conception qui considérerait que les contenus scientifiques sont stables et existent de manière autonome en dehors du langage, et dans laquelle le langage ne serait qu'un simple outil sans influence sur le savoir est dépassée. Au contraire, la recherche actuelle considère cette relation en tant que médiation symbolique. En effet, ce concept s'articule autour du rôle configurant du langage dans la construction et le transfert du savoir considéré comme un processus

de co-construction discursive qui s'effectue de manière dynamique et contextualisée à travers des pratiques sociales et qui fait seulement émerger les objets et les modèlent. Mondada, en se basant sur les travaux de Latour / Woolgar (1979), Garfinkel (1981), Knorr-Cetina / Mulkay (1983), Callon (1988) et Lynch (1993), distingue les quatre dimensions suivantes :

Il s'agit d'une part d'une *connaissance médiatisée*, matérialisée dans les langages qui l'expriment; il s'agit d'autre part d'une *connaissance praxéologique*, dans le sens où elle n'est pas indépendante des pratiques sociales au fil desquelles elle est produite, d'une *connaissance située*, ancrée dans les contextes socio-spatiaux de sa production, enfin d'une *connaissance distribuée*, étant élaborée de manière collective et interactive par plusieurs acteurs interagissant entre eux. (Mondada 2002:35)

Notons que selon cette conception, les spécificités des différentes langues et les différentes manières dont on y interagit, prend des décisions, résout des problèmes et conceptualise des phénomènes dans des contextes spécifiques configurent et structurent le savoir de manière différente. Ceci a comme conséquence une diversité dans la construction des connaissances scientifiques (DYLAN 2006: site web) que Bologne affirme par ailleurs souhaiter conserver. Dans le contexte de l'internationalisation actuelle dans un EEES multilingue et multiculturel, des répertoires plurilingues et pluriculturels adéquats pour les étudiants et diplômés apparaissent ainsi comme étant essentiels d'une part pour construire le savoir et l'expertise disciplinaires, et d'autre part comme ressource indispensable pour gérer la diversité et finalement comme garant du maintien de la diversité - ce qui fait de l'apprentissage des langues un aspect essentiel de la formation universitaire et de la réalisation du processus de Bologne.

Or, cette manière d'envisager le rôle des langues, à savoir que la construction et le transfert du savoir passent par les langues, fait d'elles ou plus particulièrement du plurilinguisme un élément transversal constitutif de chaque discipline universitaire, bien qu'il y ait des variations entre les disciplines dans le sens que le rapport aux langues peut être différent selon les activités spécifiques qui les constituent (Py 2001, Coste 2003). Py et, dans le même sens, Coste distinguent trois types de contributions du discours à une activité - premièrement une "contribution régulatoire", deuxièmement une "contribution auxiliaire" et troisièmement une "contribution essentielle à des notions" (Py 2001:4) - en relation avec le degré de traitement cognitif nécessaire et allant du concret / contextualisé à l'abstrait / décontextualisé (Coste 2003:4). Ainsi, la première contribution s'applique à une activité qui n'est elle-

même pas verbale mais extralinguistique (par exemple le déroulement d'une expérience ou de travaux pratiques), et où l'exigence cognitive pour l'expliquer est faible parce qu'il s'agit uniquement d'une explicitation de l'activité (rôle régulateur). La deuxième se réfère à des disciplines dont l'objet est un langage artificiel en soi comme par exemple en mathématiques ou logique formelle. Le discours est alors un métalangage servant à donner l'accès à des notions déterminées, réglées selon des conventions posées qui restent constantes et sans ambiguïté (rôle auxiliaire). La troisième se rapporte à des domaines où le discours contribue de manière essentielle à la définition et à la construction scientifique du sens des notions, comme en philosophie ou en histoire, procédant à partir de sources diverses à un travail d'interprétation cognitivement exigeant, passant par des approximations et approfondissements successifs et traitant de concepts complexes et de représentations non absolues permettant une pluralité de points de vue (p. ex. la liberté) (contribution essentielle à des notions).

Cependant malgré ses variations, Coste met l'accent sur une transversalité générale :

Dans ses démarches de construction et transmission des connaissances, toute discipline fait appel à des reformulations, des changements de type de texte, des variations de modes sémiotiques. Cette alternance des supports, des vecteurs et des langues structure et accompagne le processus d'élaboration des savoirs, même si le point de départ et l'aboutissement varient suivant les disciplines. (Coste 2003:13)

Or, en ce qui concerne la formation en langues en tant que compétence transversale dans les disciplines non linguistiques, la question qui se pose est alors : quel profil plurilingue et pluriculturel contribue au mieux aux spécificités des disciplines ainsi qu'à l'expertise qu'elles souhaitent développer en rapport avec les objectifs généraux des différents cycles ? Selon le *Cadre global de qualifications*, ceux-ci s'articulent à chaque cycle autour des cinq éléments suivants, qui sont l'expression de l'expertise attendue : 1) connaissance et compréhension disciplinaires, 2) application des connaissances et de la compréhension, 3) capacité de former des jugements, 4) savoir-faire en termes de communication et 5) capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation. Ils se réalisent tous à travers une médiation par les langues et l'interaction, par laquelle ils sont configurés et qu'ils configurent, et sont ainsi tous fondamentalement et inexorablement liés à la compétence plurilingue et pluriculturelle et à l'apprentissage des langues pour en assurer la qualité dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

3.4.2 Importance d'un cadre européen commun de référence pour les formations en langues pour l'EEES

Or, étant donné qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle adéquate est considérée comme un facteur constitutif dans la construction du savoir et de l'expertise disciplinaire et professionnelle dans le contexte de l'internationalisation de Bologne, la possibilité de développer une telle compétence à l'intérieur des cursus constitue un facteur de qualité majeur. Dans ce contexte, Tudor / Mackiewicz soulignent : "The presence of language learning opportunities is in itself a basic quality criterion for all HE programmes" (2007:10). On peut même aller plus loin et affirmer que, sans des compétences plurilingues adéquates, les objectifs de Bologne ne peuvent être réalisés de manière satisfaisante.

Il est dès lors essentiel que la question des langues soit intégrée en tant que critère de qualité à prendre obligatoirement en compte aussi bien au niveau européen dans le *Cadre global de qualifications* lui-même qu'au niveau national dans les différents cadres nationaux ainsi que dans les concepts de qualité appliqués au niveau institutionnel pour en assurer une application systématique. D'où l'importance d'un cadre européen commun de référence pour les langues pour l'EEES. Ce dernier doit contenir d'une part les principes fondateurs et les paramètres constitutifs (fondés théoriquement et par une recherche actuelle) d'une compétence plurilingue adéquate et de l'autre, des outils procéduraux soutenant un processus dynamique de prise de conscience et de compréhension de ces facteurs, et ce afin de soutenir sa mise en œuvre. C'est à la constitution de ce cadre que le présent travail souhaite contribuer.

On peut noter ici que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et le *Portfolio européen des langues* (PEL) du Conseil de l'Europe figurent déjà actuellement dans les annexes du *Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses* (Conférence des Recteurs des Universités Suisse - CRUS 2008) en tant que références pour le domaine des langues. Leur utilisation n'a cependant aucun caractère contraignant.

3.4.3 Autres aspects de qualité

L'aspect qualité comporte de plus une série d'autres facteurs qui jouent également un rôle déterminant pour assurer une formation de qualité et qui ne seront pas traités dans ce travail. En effet, il n'examine pas ou seulement très accessoirement les aspects touchant aux ressources matérielles et humaines nécessaires pour mener à bien la mise en œuvre des formations linguistiques et interculturelles, ni l'organisation, la structure et la conduite des formations. Il n'analyse pas non plus les structures de consultation et de décision permettant de définir une politique linguistique au niveau d'une haute école, même si les points de référence qu'il définit peuvent soutenir la mise en place d'une telle politique linguistique en regard des options à prendre quant au plurilinguisme, aux approches et aux compétences à développer et à la manière de les décrire pour les documenter de manière adéquate.

4. Bologne - un changement fondamental en cours

Récapitulons. Ce parcours des nouvelles options prises dans le processus de Bologne trace les axes de réflexion et d'orientation principaux visant à modifier les formations universitaires. On peut constater que le changement pour l'ensemble des programmes universitaires et pour le fonctionnement même des universités est de taille. Il s'agit d'un réel changement de paradigme allant de l'input à l'output, des contenus scientifiques abstraits aux acquis de formation des étudiantes et étudiants, du savoir aux savoir-faire et aux compétences ayant une pertinence sociopolitique et économique, de l'enseignant à l'apprenant et de l'enseignement à l'apprentissage, du produit d'apprentissage au processus d'apprentissage, des heures d'enseignement par semaine aux modules et crédits définissant la charge de travail de l'étudiant et non du professeur¹, d'une approche individuelle, régionale et nationale à une approche européenne cohérente s'orientant sur des points de référence communs pour assurer la qualité et la reconnaissance en introduisant plus de transparence dans une réalité extrêmement complexe. Ces changements de paradigme devront aussi être appliqués

¹ Ces aspects ont été particulièrement clairement exposés par W. Mackiewicz lors du séminaire "The Implementation of the Common European Framework of Reference at Higher Education Level" à Berlin les 9 et 10 décembre 2005, organisé conjointement par la Freie Universität Berlin et le Conseil Européen pour les langues.

aux programmes de langues universitaires. Il reste donc un énorme chemin à parcourir.

Or, le processus de Bologne n'est pas encore terminé. Son aboutissement est prévu d'ici 2010, mais sa mise en pratique réelle, c'est-à-dire le changement de paradigme complet dans toutes les dimensions concernées, va certainement largement dépasser ce délai. De plus, l'ensemble des paramètres explicités est non prescriptif, puisqu'il s'agit de recommandations. Il est à noter que pour les faire appliquer, les seuls moyens à disposition sont la persuasion, l'incitation et la responsabilisation des acteurs concernés.

5. Défis à relever

Dans ce contexte, sera-t-il possible de créer une vraie volonté de favoriser la diversité linguistique et le développement du plurilinguisme comme affirmé clairement dans les différents communiqués du processus de Bologne ? Une prise de conscience accrue du rôle central du plurilinguisme dans le développement académique, professionnel, social et personnel des étudiants, pourra-t-elle être suscitée auprès de l'ensemble des publics cibles concernés ? Deviendra-t-il clair qu'un diplômé, de quelque discipline que ce soit, devra dorénavant nécessairement être une personne plurilingue ? Le profil du diplômé universitaire devra être redéfini. En tenant compte des nouvelles données, la compétence plurilingue en fera-t-elle partie intégrante ? Les programmes de formation en langues réussiront-ils à intégrer les nouvelles dimensions de qualité définies dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* ? Les experts en langues réussiront-ils à intégrer la dimension langue en tant que critère de qualité essentiel nécessaire à la réalisation des réformes prévues dans Bologne dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* ?

Selon Mackiewicz (ENLU 2004: site web), Bologne offre l'opportunité et les instruments pour une amélioration quantitative et qualitative de l'offre en langues dans les hautes écoles¹. Une compréhension plus approfondie des enjeux de Bologne par rapport aux langues ainsi que du rôle du plurilinguisme dans un contexte

¹ Le projet ENLU, coordonné par W. Mackiewicz, y fait référence et s'inscrit activement dans cette nouvelle dynamique (ENLU: site web).

politique, économique et socioculturel changeant, à laquelle notre travail tente de contribuer, devra permettre d'orienter - sur la base de choix éclairés et non pas uniquement de convictions subjectives - le processus dans le sens d'une intégration systématique des formations en langues dans les cursus et d'un renouvellement des programmes de langues tenant compte des nouvelles compétences à développer et des nouveaux modes de documentation des acquis. Le document de référence *Multilinguisme et nouveaux environnements éducatifs* du Conseil Européen pour les Langues (CEL/ELC) souligne que le rôle de l'université est "non seulement de s'adapter, mais aussi de contrôler, d'anticiper, voire d'infléchir cette évolution" (Berthoud / Kalliokoski / Mackiewicz / Truchot / Van de Craen 2001:3).

La partie suivante présentera l'état actuel des options politiques prises par l'Union européenne par rapport au contexte économique et politique en transformation plus large dans lequel le système universitaire européen s'inscrit, notamment la Stratégie de Lisbonne de l'Union européenne et l'intégration politique de l'Europe. Elle examinera le rôle des langues dans cette démarche, ainsi que le rôle du plurilinguisme par rapport aux choix de société et aux valeurs européennes dans le contexte de la politique linguistique éducative européenne du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. Comme les universités sont partie prenante du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, cette dimension est pertinente pour elles. Ces options méritent par conséquent d'être analysées en vue de l'élaboration d'un cadre européen commun de référence pour les langues dans le domaine universitaire en relation avec les buts et valeurs explicités dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* qui servira de levier de questionnement.

CHAPITRE 2 - TRANSFORMATIONS ÉCONOMIQUES ET SOCIOPOLITIQUES ET BOLOGNE

1. Enjeux

La motivation générale de ce chapitre est liée à l'intérêt que présente l'entrée en jeu de nouveaux principes fondateurs en rapport avec la question des langues au niveau universitaire. En relation avec la nouvelle mission multidimensionnelle de l'université, on peut se poser la question du fondement des choix effectués lors du processus de Bologne quant aux nouveaux programmes universitaires. En effet, ces derniers ne se conçoivent plus - comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent - comme déconnectés du contexte économique et sociopolitique européen plus large. Dès lors, en sus des aspects académiques, une importance accrue est à accorder à des facteurs externes comme les aspects politiques, économiques et sociaux à prendre en considération dans l'élaboration de l'ensemble des programmes de formation universitaires. Il s'agit ainsi de renforcer leur adéquation avec la réalité, plus particulièrement avec les besoins actuels et futurs de la société civile et du monde du travail - et de favoriser ainsi l'employabilité, la citoyenneté européenne et l'épanouissement personnel des futurs diplômées et diplômés, définies comme principes directeurs dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*. Considérées sous cet angle, les formations universitaires s'inscrivent maintenant explicitement dans le cadre de politiques européennes plus larges, en relation avec le développement du contexte économique et géopolitique en général qui, lui aussi, s'est radicalement transformé. Les programmes de formation universitaires sont donc étroitement liés aux nouvelles stratégies politiques adoptées par les divers pays pour l'ensemble du système éducatif à travers l'Europe, afin d'apporter une réponse aux transformations économiques, politiques, sociales et techniques en cours. En effet, ces stratégies visent d'une part à faire face à la globalisation et à la transformation du modèle économique traditionnel, en soutenant activement la création d'une Europe de la connaissance compétitive et équitable, et d'autre part - en lien avec le premier élément -, à faire avancer l'intégration européenne en respectant la diversité

linguistique et culturelle. Remarquons qu'il s'agit là d'un choix spécifique parmi une diversité de choix de société et de vie possibles, choix dicté par des considérations politiques, économiques et éthiques (Rychen 2002 :6); ce n'est donc pas un choix neutre. Or, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie¹ telle qu'elle est mise en avant dans le processus de Bologne, le secteur de l'éducation supérieure fait dorénavant partie intégrante de ces politiques. Le projet *Tuning* qui accompagne la mise en place des objectifs de Bologne exprime cette nécessité de la manière suivante : "Any reflections on the future developments of education must be placed in this context." (Gonzalez / Wagenaar 2003:62).

Une analyse détaillée s'impose alors, celle de la fonction attribuée par la politique éducative européenne à l'apprentissage des langues, et plus particulièrement au rôle et aux enjeux du développement du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans le contexte économique, politique et socioculturel européen en transformation. En effet, la compréhension des attentes liées à l'apprentissage des langues pour trouver des réponses aux défis actuels est primordiale pour l'ensemble des décideurs et concepteurs de programmes universitaires. Or, les politiques éducatives européennes fournissent des points de repère fondamentaux pour aborder la question des langues. Ces points, qui seront explicités par la suite, ont été adoptés d'un commun accord pour le système d'éducation et la formation en général, et la formation linguistique en particulier, pour tous les échelons du secteur éducatif - universités incluses.

Ainsi donc, la prise en considération du contexte actuel plus large et son réinvestissement dans l'action peuvent être considérés comme un point de référence pour la constitution du cadre européen commun pour les langues spécifique au domaine universitaire, que cette étude vise à contribuer d'élaborer; en effet, il doit permettre d'intégrer de manière informée et pertinente les besoins de la société et de l'économie actuelles dans les programmes - ainsi que ceux des diplômés qui vivent et travaillent dans cette société - et d'anticiper les besoins futurs.

¹ La définition de l'apprentissage tout au long de la vie par la Commission inclut "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of providing knowledge, skills, and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (Mackiewicz 2002:2).

Signalons que cette exigence est en relation directe avec deux des quatre nouveaux critères de qualité définis pour chaque programme de formation universitaire par le *Cadre global des qualifications pour l'EEES* que nous avons définis dans le chapitre précédent. Il s'agit de la prise en considération des besoins des groupes cibles extra-universitaires ainsi que des buts et valeurs communs (employabilité, citoyenneté, épanouissement personnel, développement et maintien d'une base de connaissance large et avancée à travers une formation tout au long de la vie), qui rejoignent les valeurs éducatives des systèmes de formation européens dans leur ensemble. De plus, la nouvelle politique éducative met l'apprentissage tout au long de la vie au centre de l'enjeu éducatif dans les hautes écoles. Cette optique implique non seulement de porter attention - dans un processus continu et dynamique - à la préparation au monde professionnel, donc à ce qui va suivre les études, mais exige également une prise en considération et donc un dialogue avec ce qui précède les études universitaires, c'est-à-dire avec le secteur scolaire et les compétences qui y sont développées, et sur lesquelles les universités doivent s'appuyer. C'est dans cette intersection que s'inscrit la responsabilité des hautes écoles, en définissant la contribution spécifique qu'elles ont à apporter, notamment en ce qui concerne l'adaptation du répertoire plurilingue qui revêt une importance cruciale parmi les nouveaux objectifs éducatifs dans le continuum de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans cette partie, nous nous proposons d'abord d'examiner les transformations économiques et les modifications du marché du travail à l'aide des statistiques disponibles, en prenant l'exemple de la Suisse. Nous allons ainsi tenter d'appréhender de quelle manière le plurilinguisme et la nécessité d'élargir son répertoire plurilingue tout au long de la vie sont envisagés dans la Stratégie de Lisbonne pour répondre aux enjeux actuels. En effet, le processus de Bologne se réfère clairement et explicitement à la Stratégie de Lisbonne, qui considère la compétence plurilingue comme compétence clé pour s'intégrer dans un marché du travail européen basé sur une économie de la connaissance et pour en assurer un fonctionnement efficace. Le processus de Bologne s'inscrit ainsi dans une démarche stratégique semblable.

Ensuite, nous examinerons la fonction politique des langues et plus particulièrement du plurilinguisme dans la construction de ce qui est appelé la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale, donc dans la diffusion des valeurs européennes

telles qu'elles ressortent des publications officielles de l'UE et du Conseil de l'Europe. Ces valeurs sont liées à la démocratie, à l'égalité et à l'équité dans le contexte de l'intégration européenne, elle-même basée sur le principe du respect de la diversité des langues, cultures et approches, préconisé dans les politiques linguistiques éducatives de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe pour l'ensemble du système éducatif européen, y compris les hautes écoles. L'épanouissement personnel et le maintien d'une base de connaissances large à travers l'apprentissage tout au long de la vie sont intrinsèquement liés aux deux premiers concepts, qui ont chacun une double dimension - l'une sociétale et l'autre individuelle; ils ne feront donc pas l'objet d'une analyse à part. Il est cependant important de souligner qu'au niveau de l'épanouissement personnel, les aspects culturel, interculturel et social de l'apprentissage des langues et de la mobilité font partie intégrante de la construction d'une dimension européenne et ne doivent en aucun cas être éludés; ils sont d'une importance égale à celle des aspects, souvent considérés ou critiqués comme 'utilitaristes', de la citoyenneté et de l'employabilité, éclairés plus en détail ici.

2. Transformations économiques et professionnelles et employabilité durable

2.1 Caractéristiques de l'économie actuelle suisse et européenne

2.1.1 Prédominance du secteur des services et avènement d'une société de la connaissance

C'est dans le cadre du projet européen de Réseau thématique dans le domaine des langues 3, sous-groupe 2 (RTL/TNP3/2) de 2004-2006 que la question de la prise en considération des facteurs socio-économiques externes avec une perspective européenne, en relation avec la nécessaire rénovation des formations en langues dans le domaine universitaire, a été examinée systématiquement pour la première fois. Comme l'objectif de ce projet a été d'œuvrer à une meilleure compréhension des besoins linguistiques résultant de l'intégration européenne et de l'internationalisation aussi bien au niveau socio-économique qu'à celui de l'éducation supérieure, il est particulièrement pertinent pour notre propos. De plus, il vise à renforcer le lien entre les programmes de langues universitaires et les besoins de l'environnement non

académique, ce qui constitue une dimension nouvelle dans l'apprentissage des langues. Or, pour atteindre cet objectif, le projet en question s'est engagé dans un dialogue structuré avec des publics cibles non universitaires, notamment les employeurs et les diplômés. Il a ainsi intégré le troisième paramètre de qualité défini dans le *Cadre global des qualifications* de Bologne, à savoir l'intégration des besoins des différents groupes académiques et non académiques dans les programmes d'études. Dans sa première étape, ce projet a effectué une analyse de la situation économique et professionnelle en mutation dans chaque pays, puis à travers l'Europe en utilisant comme mode d'investigation des statistiques existantes relatives à ce domaine dans les différents pays participants. Cette démarche¹ a permis de mettre en évidence l'importance croissante de la compétence plurilingue et pluriculturelle par rapport à la volonté politique aussi bien de l'Union européenne que de la Suisse de construire une société de la connaissance. Dans le cadre de ce projet, nous avons pu analyser, à travers des documents et statistiques existants, la situation économique suisse², mais aussi dégager les tendances au niveau européen à travers une analyse de treize rapports nationaux également élaborés dans le cadre de ce projet et se basant sur la même grille d'analyse.

Un premier constat de l'analyse du contexte économique plus large montre en effet que, globalement et à plus ou moins grande échelle, dans tous les pays développés, nous assistons actuellement à une transition et un remplacement du modèle économique traditionnel dans lequel les secteurs de l'agriculture et de l'industrie prédominaient par rapport au secteur des services; nous assistons également à un

¹ Très schématiquement, la grille servant à la récolte et l'analyse des données au niveau national s'est articulée autour des questionnements suivants :

- Bref aperçu de la situation économique
- Nouveaux besoins par rapport aux langues sur le marché du travail national, européen et international suite à l'intégration européenne et à la globalisation
- Concernant les diplômées et diplômés :
 - o Compétences linguistiques formelles et informelles et compétences interculturelles recherchées sur le marché du travail
 - o Preuves et qualifications reconnues et appréciées dans le domaine des langues
- Communication et collaboration entre les institutions d'éducation supérieure, les autorités publiques et le monde du travail
- Recommandations

² Cette partie se base sur le rapport national suisse (2004) du projet européen *Réseau thématique dans le domaine de langues 3, sous-groupe 2* (2003-2006) Languages for enhanced opportunities on the European Labour market, ainsi que sa mise à jour du 24.04.2007, tous deux élaborés par moi-même et mis en perspective par rapport à l'objectif de cette étude.

changement vers une société et une économie basées sur la connaissance¹ qui est lié à l'évolution rapide et constante des technologies, particulièrement des technologies de la communication et de l'information, et de la connaissance - donc de l'innovation²; dans une telle société, les services forment en effet la plus grande partie de l'activité économique. Le *Thematic Network Project in the Area of Languages 3 Dissemination Network* (TNP3D) de 2007 examine ces questions sous un autre angle, celui des régions européennes (Nord, Sud, Est, Ouest) et montre que, malgré les différences régionales au niveau linguistique et économique, tous les pays, dans une mesure plus ou moins grande, sont confrontés aux mêmes problématiques (TNP3D 2000 : site web).

Si nous prenons l'exemple de la Suisse pour illustrer et expliciter le type de changement auquel nous nous référons, on peut constater qu'en 2003, il n'y a plus que 4,1% de la population active qui est occupée dans l'agriculture et la sylviculture; 23,9% travaillent dans l'industrie, les arts et métiers, et 72% dans les services. On peut donc observer une forte tendance à la diminution des secteurs de l'agriculture et de l'industrie, qui occupaient 54,7% de la population en 1970 contre 29,2% en 2002 et 28% en 2003. Des mutations structurelles profondes se poursuivent, des branches industrielles disparaissent ou sont délocalisées (des branches traditionnelles comme la construction de machines et la construction ont par exemple perdu un nombre important d'emplois); dans la durée, seuls les produits de niche à haute valeur ajoutée pourront survivre. Si les professions tertiaires (santé, enseignement et social) sont en forte croissance, la tendance décrite ci-dessus risque cependant d'affecter le secteur des services (Office fédéral de statistique 2005:13-16). Nous assistons donc à des restructurations profondes aussi bien dans le secteur privé que public, qui ont pour conséquence une précarisation du travail dans les secteurs traditionnels, ce qui appelle à chercher de nouvelles solutions pour sauvegarder le bien-être économique et social.

¹ Dans sa publication de 2003 *InnoNation Suisse*, le Département fédéral de l'économie définit les activités basées sur le savoir, comme par exemple l'industrie de production technologique, les services financiers, les assurances, les services aux entreprises, les services sociaux, les services d'information, etc. (p. 12).

² D'où aussi l'encouragement à la recherche et à l'innovation, donc l'exploitation des résultats de la recherche scientifique dans le développement de technologies, de produits et de services innovants.

2.1.2 Accroissement des activités commerciales transnationales et interdépendances croissantes

Il est intéressant de souligner qu'une autre dimension de ces transformations profondes consiste en un accroissement de la complexité de la société, lié à une internationalisation et une interconnexion européenne et mondiale caractérisées par l'intensification, entre autres, de la mobilité réelle et virtuelle des personnes, des biens, des informations et de la connaissance à travers des réseaux étendus. Un résultat de ce changement est que la vie économique et professionnelle n'est plus limitée au contexte régional et national, mais s'élargit de plus en plus au niveau européen et international, accroissant ainsi la mobilité géographique réelle et virtuelle des personnes et des biens. Ainsi, en prenant l'exemple des partenaires commerciaux de la Suisse, c'est le commerce extérieur qui contribue actuellement le plus au produit intérieur brut. Les principaux partenaires sont les pays industrialisés (EU, Etats-Unis et Japon). En 2004, 62,6% des exportations allaient vers l'UE et 83,4% des importations en provenaient (Office fédéral de statistique 2005:13). Une étude représentative récente de la Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz portant sur 2'179 entreprises montre que 43,4%¹ des entreprises suisses entretiennent des relations commerciales régulières avec des partenaires de langue différente à l'étranger (Andres / Korn / Barjak / Glas / Leukens / Niederer 2005:10). L'analyse effectuée conduit à dire que la Suisse s'inscrit fortement dans l'espace de travail européen et mondial, en interdépendance globale croissante. D'ailleurs, même si la Suisse ne fait pas partie de l'Union européenne, des accords sectoriels bilatéraux règlent ses relations avec l'UE et l'associent par là aux positions de l'Europe². Sept accords sont entrés en vigueur en 2002 (concernant la recherche, les marchés publics, les obstacles techniques au commerce, l'agriculture, le transport aérien et terrestre et la libre circulation des personnes). De nouvelles négociations ont abouti en 2005 (négociations bilatérales II) pour inclure d'autres secteurs tels que la coopération dans

¹ Ce chiffre diffère de manière significative selon les régions linguistiques : Suisse alémanique 41,6%, Suisse romande 45,9% et Suisse italienne 60,2%.

² Les changements souhaités des articles constitutionnels sur l'éducation qui sont actuellement en cours (2006) et qui visent à une coordination et une harmonisation du système éducatif au niveau national suisse reflètent les efforts au niveau européen et, en Suisse, au niveau politique de s'inscrire dans la Stratégie de Lisbonne.

les domaines de la justice, de l'asile et de la migration (Accords bilatéraux Suisse - UE : site web).

2.1.3 Profils professionnels changeants et imprévisibles des diplômés

Il n'est pas étonnant de constater que ces mutations économiques - accompagnées d'une évolution dynamique des nouvelles technologies et leur utilisation quasi omniprésente - vont de pair avec un changement permanent dans le secteur de l'emploi qui s'est accéléré ces dernières années. Il en résulte un besoin accru de flexibilité et d'adaptation en continu au niveau professionnel. En effet, les profils professionnels exigés changent, de nouveaux profils émergent, d'autres se modifient ou disparaissent. Au cours de sa vie, un diplômé peut donc être amené à s'adapter en permanence à un contexte changeant, à mettre à jour ses connaissances ou à en acquérir de nouvelles dans tous les domaines (y compris les langues) afin de maintenir son attractivité sur le marché du travail et donc son employabilité.

Prenons comme exemple pour illustrer ces transformations le cas des nouveaux diplômés et la relation entre la discipline étudiée et le poste occupé. De l'analyse des statistiques qui suivent l'intégration des diplômés dans le marché du travail ressort que, de manière générale, en Suisse, en ce qui concerne les diplômés depuis le début des années 80, il y a une forte tendance à la baisse du pourcentage des universitaires qui occupent un poste en adéquation avec leurs études¹ :

Entre 1981 et 1997, il y a eu un recul constant de 66,0% à 51,1%, de la proportion de diplômées et diplômés à occuper un emploi correspondant exactement à leur formation universitaire. (Office fédéral de la statistique 2001a:89)

Cette situation se présente différemment selon les domaines d'études. Elle est moindre chez les théologiens, juristes et médecins, qui ont une formation orientée vers un domaine d'application bien défini et qui leur est réservé. En sciences économiques, en 1999, seuls 35,5% des diplômés occupent un poste répondant à leurs qualifications; pour les ingénieurs, le pourcentage est de 49,1%. Pour les diplômés en lettres, 42,6% ont un poste conforme à leurs qualifications et 30,4% occupent un poste où ils sont en concurrence avec d'autres diplômés. Pour les sciences naturelles,

¹ Cette constatation est également faite par le projet *Tuning - Phase One* pour le contexte européen (2003:114).

sociales et exactes, les champs professionnels se sont aussi diversifiés (Office fédéral de la statistique 2001a:92 et 93). On peut donc constater que, dès leur entrée dans la vie professionnelle, les diplômés doivent être capables de compléter, réorienter ou actualiser leurs qualifications. Ni leur lieu de travail, ni le type de profession qu'ils vont occuper ne peuvent être prédits ou ne sont susceptibles de rester stables, d'où l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et de la capacité d'adaptation à l'évolution dans le plus de domaines possibles. Il s'agit là d'un facteur clé de l'employabilité pour améliorer les chances de chacun sur le marché du travail régional, national, européen et international. Cette capacité doit dès lors être développée au cours de la formation des futurs diplômés par le moyen des compétences transversales.

2.2 Stratégie de Lisbonne et rôle crucial du système d'éducation et de formation

Or, en réponse à ces transformations, l'Union européenne a effectué un choix politique clair : pour maintenir des emplois, une croissance économique durable, le bien-être individuel et la cohésion sociale dans le contexte de ces bouleversements, les chefs de gouvernement de l'Union européenne misent sur la création proactive d'une société et d'une économie compétitives fondées sur la connaissance¹ d'ici 2010. A cette fin ils se proposent de mettre en place un cadre pouvant contribuer de manière ciblée, à travers une série de réformes structurelles radicales au niveau économique, social et environnemental, au développement d'une telle société au niveau européen. En effet, lors du sommet européen de Lisbonne en mars 2000, l'Union européenne s'est fixé un nouvel objectif stratégique ambitieux, à savoir :

... devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. (Conseil européen de Lisbonne 2000:2)

Il s'agit donc de l'adoption d'une vision du monde et de considérations politiques dont on pense qu'elles peuvent résoudre les problèmes actuels et assurer le bien-être

¹ Mackiewicz précise dans ce contexte que le terme 'connaissance' doit être compris dans la perspective de son application : "The performance of individuals and of the society in acquiring and applying knowledge has become a key factor for career opportunities of individuals and for economic well-being of the society" (2003a:11).

individuel et de la société. Les conséquences restent à vérifier, mais il ne s'agit pas de l'objet de ce travail.

Dans l'optique de ce travail, ce qui est particulièrement important dans cette stratégie est le volet 'éducation et formation' ainsi que le rôle attribué au plurilinguisme dans la poursuite de ces objectifs. On peut en effet considérer que ce n'est qu'avec son concours que les objectifs de la Stratégie de Lisbonne peuvent être réalisés. Si "chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information" (Conseil européen de Lisbonne 2000:3), le système éducatif, à tous ses échelons, doit permettre aux Européens d'acquérir un bagage nécessaire par le développement de nouvelles compétences indispensables pour participer activement à cette société de la connaissance - et ceci à travers l'apprentissage tout au long de la vie permettant constamment d'améliorer et de mettre à jour ses compétences. L'adaptation du système éducatif est donc considérée comme une des conditions préalables et essentielles à la réalisation de ces objectifs; la responsabilité de ce système pour le bien-être de la société s'accroît en conséquence. Dans ce contexte, Rychen soutient que les inégalités inhérentes à notre société actuelle peuvent être contrecarrées par la formation :

Large scale value changes, instability of norms, substantial global instability of opportunities, social exclusion, poverty in all forms, and environmental threats are some of the most salient challenges we all are facing at the beginning of the 21st century. It is in this context of an interdependent, complex, and conflictive world that education is becoming increasingly crucial as an investment and important asset for both individuals and societies. Sustainable economic development, social welfare, cohesion, and justice as well as personal well-being, are closely bound to knowledge, skills and competencies and learning. For instance, understanding public policy issues, participating in the democratic process and its institutions, and realizing human rights all assume well educated and knowledgeable citizens. (Rychen 2001:1)

Dans cette perspective, l'éducation et la formation ont été déclarées domaines d'action prioritaires par le Conseil européen de Barcelone de 2002¹ avec l'adoption d'un programme de travail sur ces objectifs concrets. Trois buts stratégiques ont été définis : "amélioration de la qualité², accès universel facilité³ et ouverture sur le monde" (Barcelone 2002:18, point 43), à réaliser d'ici 2010 à travers 13 sous-objectifs

¹ Le rôle capital de l'éducation et de la formation pour la réalisation des réformes est réaffirmé par le Conseil européen de Bruxelles de 2006:7 (point 24).

² Avec l'objectif ambitieux du Conseil européen de "faire de ces systèmes d'enseignement et de formation, d'ici 2010, une référence de qualité mondiale" (Barcelone 2002:18, point 43).

³ Cet aspect rappelle le maintien (et la création) d'une base de connaissance large, qui est aussi un objectif déclaré de Bologne et va de pair avec une démocratisation des études.

assortis d'outils et d'une manière de procéder (critères de référence, indicateurs, échanges de bonnes pratiques) permettant de mesurer, analyser et comparer les progrès effectués chaque année à différents niveaux d'enseignement dans les différents pays membres (Commission Européenne 2002:12-36). Cette approche, appelée 'méthode ouverte de coordination', vise à créer une convergence transnationale des systèmes de formation.

2.3 Renouveau du système éducatif - nouvelles compétences clés et comparabilité

Il convient de distinguer deux nouveautés significatives liées à la conception des programmes de formation dans la Stratégie de Lisbonne, qu'il est intéressant d'analyser plus en détail par rapport à notre propos. Ces deux nouveautés ont pour objectif de permettre d'engager le système éducatif dans un processus de modernisation en vue de réaliser les objectifs de qualité, d'accessibilité et d'ouverture dans une perspective européenne et internationale¹. La première est l'introduction de compétences de base supplémentaires pour réduire les lacunes dans les compétences requises. La deuxième est l'application d'instruments de transparence et de comparabilité suffisamment flexibles pour permettre une convergence de l'ensemble des systèmes à tous les échelons (primaire, secondaire, tertiaire, professionnel, et reconnaissance des acquis extra-institutionnels) à travers des objectifs communs mais des modes de réalisation différents dans les différents pays membres (Commission Européenne 2002:4) regroupés dans l'espace éducatif européen. Nous examinerons plus loin de quelle manière ces développements dans la politique éducative européenne rejoignent les objectifs de Bologne.

¹ Rüschoff et Wolff considèrent dans ce contexte que le système de formation est actuellement en crise et que celle-ci est due à la non-application des nouvelles exigences nées de l'avènement de la société de la connaissance : "Alle Formen des institutionalisierten Lernens stecken derzeit in einer tiefen Krise. Verantwortlich für die Krise der Schule ist die Missachtung dessen, was wir über das Lernen wissen, die instruktivistische Grundhaltung der Schule, die zu starke Betonung des deklarativen Wissens und das Nichteingehen auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft" (1999:26).

2.3.1 Rôle et fonction des nouvelles compétences clés pour la société de la connaissance

La première dimension concerne l'introduction de compétences de base ou compétences clés¹ supplémentaires (à côté des compétences de base que sont lire, écrire et calculer). Ces compétences visent à permettre au niveau individuel une vie réussie et une pleine participation à la société et au marché du travail (Rychen 2002:1)², et au niveau sociétal une société et une économie qui fonctionnent bien - spécifiquement dans le contexte des transformations présentes et futures d'une société de la connaissance - permettant ainsi d'assurer une certaine qualité de vie. Même si, quelles que soient les disciplines sous l'angle desquelles on l'aborde (philosophie, psychologie, sociologie, économie, etc.), il n'existe pas au niveau théorique, selon Rychen, un consensus complet quant à la signification et aux implications de cette notion de compétence clé. Par exemple, que signifie une vie réussie ou une pleine participation à la société ou la qualité de vie ? Une compréhension commune nécessite d'explicitier ce que signifient ces concepts afin de comprendre les normes et représentations sous-jacentes. Une deuxième question est de savoir si ces objectifs sont réalisables à travers des compétences clés. Malgré ces questionnements persistants, il se dégage de toutes les approches confondues une compréhension commune : il s'agit des pré-requis concrets et multifonctionnels, pouvant être appris puis appliqués à diverses situations et servir à atteindre des objectifs multiples. Ces compétences sont nécessaires à un individu pour répondre avec succès aux demandes d'une société et d'une économie plus complexes qu'auparavant. Elles se réfèrent donc à un contexte bien défini :

First ... key competencies are considered as structured around meeting demands of a high degree of complexity and are comprised of cognitive as well as motivational, ethical, social, and behavioral components. A second relevant element is the consideration of key competences as transversal in the sense that they enable individuals or groups to participate effectively in all relevant social fields... (Rychen 2002:11)

¹ Le Workgroup B "Key competences" du Programme de travail *Education et formation 2010* de la Commission européenne (2004) préfère appeler ces compétences 'compétences clés' plutôt que 'compétences de base' qui a une association trop restrictive et se réfère trop à des compétences basiques de survie, alors que le terme de 'compétence clé' est plus large (p. 3).

² Défini ainsi dans le contexte du OECD projet : *Defining and selecting of key competencies* (DeSeCo), 2001.

Elles sont donc indépendantes de mais significatives pour un domaine ou une discipline spécifique. Elles doivent par conséquent être développées à travers tous les curricula et plans d'études. Or, ces compétences sont elles-mêmes complexes et évolutives dans leur complexité, car il en existe différents niveaux de maîtrise - pas toujours facilement mesurables d'ailleurs -, nécessitant de la part de l'individu une attitude active et réflexive (Rychen 2002:247), donc la capacité d'apprendre tout au long de la vie. Ainsi, cette capacité devient elle-même partie intégrante de ces compétences clés et doit donc également être développée à travers les plans d'études.

On peut remarquer que le Workgroup B "Key competences" du Programme de travail *Education et formation 2010* de la Commission européenne (2004:3) distingue également trois aspects en rapport avec ce concept. Au-delà de la dimension économique, ces compétences clés se caractérisent également par une dimension politique et surtout personnelle. Ces trois dimensions complémentaires font écho aux buts et valeurs fondamentaux et transversaux définis dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* à développer à travers tous les plans d'études. Or, il existe dans les réformes actuelles du secteur universitaire une volonté manifeste, clairement explicitée dans les différents communiqués émis lors du processus de Bologne, de s'inscrire dans l'axe de l'apprentissage tout au long de la vie et donc de développer les compétences clés à travers les différents cursus universitaires afin de contribuer à leur approfondissement au niveau des hautes écoles. Les compétences ainsi développées faciliteront l'acquisition par les nouveaux diplômés de nouvelles compétences après la fin de leurs études.

2.3.2 Le plurilinguisme en tant que nouvelle compétence clé

Dans notre contexte, il est particulièrement intéressant de souligner que les compétences plurilingues figurent explicitement parmi ces nouvelles compétences clés qui sont à développer à travers les systèmes éducatifs européens et tout au long de la vie. Rappelons-en les grandes lignes. Le Conseil européen de Lisbonne de 2000 considère les compétences suivantes comme étant susceptibles de permettre la réalisation des objectifs énumérés plus haut pour garantir le bon fonctionnement d'une société et d'une économie basées sur la connaissance : "compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et

aptitudes sociales" (Lisbonne 2000:9, point 26)¹. Par la suite, lors du Conseil européen de Barcelone de 2002, la nécessité de l'apprentissage des langues (avec le développement d'une culture numérique) est même entrée dans le domaine des actions prioritaires et a été précisée : "améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge" (Barcelone 2002:19, point 44)². Il s'agit donc d'une approbation de l'objectif plurilingue. Dans le plan de travail détaillé *Education et formation en Europe : systèmes différents, objectifs partagés pour 2010* (2002:12), l'importance d'améliorer l'enseignement des langues apparaît sous l'objectif stratégique no 3 : Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation. Et les compétences plurilingues jouent également un rôle important dans les deux autres objectifs (améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation / faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation) et dans l'ensemble des sous-objectifs. Nous constatons que sans la compétence plurilingue - incluant la langue dite maternelle -, aucun des objectifs susmentionnés ne peut être réalisé. Dans un processus d'internationalisation, cet aspect ne peut être négligé dans aucun contexte de formation, et surtout pas à l'université (comme cela a souvent été le cas jusqu'ici). A titre d'exemple, partant de l'hypothèse que la langue est intrinsèquement liée aux savoirs et compétences disciplinaires et à leur construction, l'université de Jyväskylä/Finlande, dans sa politique linguistique universitaire adoptée par le sénat de l'université en 2004, accorde une grande importance aussi bien au développement de la langue maternelle qu'aux langues étrangères dans l'ensemble de ses cursus :

Promotion of language and communication skills is an integral element in all degree programmes. It is not possible to make a distinction between the language and communication skills and the substance of individual degree programmes; this is the reason why the teaching of

¹ Le groupe de travail B "Key competences" (2004) de la Commission sélectionne finalement 8 compétences clés : 1. Communication in the mother tongue 2. Communication in foreign languages 3. Mathematical literacy and competence in science and technology 4. Digital competence 5. Learning to learn 6. Interpersonal, intercultural and social competence and civic competences 7. Entrepreneurship 8. Cultural expression. Le 18 décembre 2006, ces compétences ont fait l'objet d'une Recommandation du Parlement Européen et du Conseil (2006/962/CE) sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

² L'Union a déjà clairement fixé cet objectif (2+1) dès 1995; dans le livre blanc de la Commission, intitulé *Education, formation, recherche : enseigner et apprendre - vers la société cognitive*, elle préconise la maîtrise de trois langues européennes par l'ensemble de la population (1995:47). Mais c'est la première fois que le Conseil affirme cet objectif si clairement et dans le contexte de la législation – plutôt qu'uniquement en tant que recommandation –, visant ainsi vraiment à réaliser des changements.

language and communication skills will be linked up with the process of students' academic socialisation and development of expertise from the very beginning of studies. (Université de Jyväskylä 2004:3)

Le principe adopté dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, à savoir développer la langue maternelle et deux autres langues étrangères au minimum, s'impose dès lors également comme référence de base pour l'ensemble des disciplines universitaires dans le contexte de Bologne. Notre analyse conduit à dire que la responsabilité des hautes écoles est donc de continuer à développer cette compétence clé, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, en construisant sur les compétences communicatives langagières et interculturelles acquises auparavant dans un contexte formel ou informel, en les enrichissant et en les spécifiant, mais aussi en offrant la possibilité d'étendre le répertoire plurilingue à de nouvelles langues. Il s'agit de proposer des programmes de formation correspondant aux besoins des étudiants et des diplômés, donc des langues pour les études, le travail, la mobilité et l'intégration sociale, qui devraient leur permettre de s'inscrire avec succès et à chances égales dans une Europe intégrée, et particulièrement dans un espace européen d'enseignement supérieur et un marché du travail européen et international.

2.3.3 Mobilité, dimension européenne et nécessité d'outils de transparence pour le système éducatif européen dans son ensemble

Par rapport à notre énoncé, il est intéressant d'observer que pour atteindre les objectifs de flexibilisation (mobilité horizontale et verticale pour tous les citoyens et citoyennes et dimension européenne) non seulement au niveau universitaire, mais pour l'ensemble du système éducatif¹, un aspect lié au développement des curricula est considéré comme essentiel : celui de la lisibilité et de la comparabilité des formations et des résultats de formation au niveau transnational, particulièrement pour les formations significatives pour les études et le marché du travail. Il s'agit donc d'un critère de qualité essentiel pour l'ensemble du système d'éducation et de formation. Le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* devra alors s'insérer dans un système encore plus large s'appliquant à l'ensemble du système d'éducation et de formation à travers l'Europe, le cadre européen des qualifications (CEQ) pour

¹ Cet aspect a un deuxième volet devant permettre la comparaison entre systèmes à travers des indicateurs et des données statistiques, qui n'intervient pas dans notre thématique.

l'apprentissage tout au long de la vie (European Commission 2006:2). On peut constater que celui-ci s'appuie, entre autres, sur les mêmes outils que ceux qui ont été adoptés dans le processus de Bologne et explicités plus haut, pour documenter les acquis et les niveaux de maîtrise (principes d'orientation et d'articulation, éléments quantitatifs comme les ECTS, descripteurs de compétence et de niveau, etc.). Ainsi, une série d'outils existent déjà ou sont en train d'être mis en place, particulièrement à travers les différentes composantes d'Europass¹ qui inclut le supplément au diplôme universitaire². Ces outils doivent donner accès à la reconnaissance des qualifications et autres acquis au niveau européen; ils garantissent un passage simple d'un système à l'autre et facilitent l'insertion dans un marché de travail européen unique (Lisbonne 2000:9, point 26; Barcelone 2002:19, point 44; Bruxelles 2006:6, point 23). On peut donc constater que favoriser la mobilité en supprimant les obstacles qui l'entravent est au cœur aussi bien de la stratégie de Lisbonne que du processus de Bologne. Il s'agit de la recherche d'une démarche cohérente et systématique au niveau horizontal et vertical. Ainsi donc, en plus de la reconnaissance transnationale, cette démarche doit offrir des transitions, des passerelles, des reconnaissances d'acquis à travers tout le système éducatif et au-delà, favorisant le développement de compétences dans un processus d'apprentissage continu, ce qui est un autre des enjeux fondamentaux de la société de la connaissance. Comme dans le processus de Bologne, une innovation majeure dans le système éducatif est le centrage sur l'apprenant - la formation porte dorénavant sur ce qui est acquis - et la manière dont est documenté ce qui est acquis.

Un enjeu supplémentaire se cristallise là pour la conception des programmes de formation en langues universitaires, qui doivent non seulement prendre en compte la reconnaissance dans le cadre du système universitaire européen mais aussi les exigences d'un cadre encore plus large pour la formation en général. Dans le contexte d'Europass, l'outil proposé pour les langues est le *Portfolio européen pour les langues* (PEL) du Conseil de l'Europe (plus particulièrement les échelles de niveau et de

¹ Europass est défini de la manière suivante sur le site Europass : "Europass brings together into a single framework several existing tools for the transparency of diplomas, certificates and competences. Helping citizens to better communicate and present their qualifications and skills throughout Europe, Europass will promote both occupational mobility, between countries as well as across sectors, and mobility for learning purposes" (Europass : site web).

² Europass CV, Europass Mobility, Europass Diploma Supplement, Europass Certificate Supplement, Europass Language Portfolio (Europass : site web).

compétences). Il s'agit d'une application pratique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (qui sera examiné en détail dans le quatrième chapitre) proposant une description des compétences plurilingues et de l'expérience interculturelle dans une perspective actionnelle, indépendante d'une institution, d'un secteur et d'un pays et ce, pour tous les niveaux - donc une échelle de référence externe. Une telle échelle permet d'inscrire l'enrichissement du répertoire plurilingue ainsi que la pluralité d'expériences qui y contribuent dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, et de les documenter par une approche européenne. Une cohérence et une continuité entre les différentes institutions et secteurs d'éducation au travers des frontières ainsi que l'intégration des acquis extra-institutionnels¹ peuvent ainsi être instaurés.

2.3.4 Lisbonne et Bologne

Relevons que la Stratégie de Lisbonne de 2000 pour l'ensemble du système éducatif de l'Union européenne rappelle fortement les objectifs de Bologne pour le contexte de l'éducation supérieure qui, à sa signature en 1999, misait sur la construction d'une Europe de la connaissance pour réaliser plutôt le volet humaniste - le développement d'une identité européenne - du projet européen :

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe de la connaissance est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire... (Bologne 1999:1)

Le Communiqué de Berlin de 2003 se réfère ensuite explicitement à la Stratégie de Lisbonne et à la nécessité d'une coopération étroite entre les deux démarches :

Les Ministres tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) ... (p. 1)²

Or, cet appel trouve son écho - en accentuant le volet économique, et particulièrement le rôle de la recherche (en plus de la formation) pour la croissance économique dans

¹ L'applicabilité de cet outil dans le contexte universitaire a été examinée au travers de l'expérimentation du Portfolio européen des langues (PEL) dans le projet transnational du Conseil Européen pour les Langues CEL/ELC : "Expérimentation du Portfolio européen des langues dans le secteur de l'éducation supérieure en Europe" effectué sous l'égide de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entre 1998-2000.

² L'European University Association (2007b) rend toutefois attentif au fait que contrairement à la Stratégie de Lisbonne, qui part des besoins économiques et est guidée par les besoins de l'économie, le processus de Bologne se focalise sur les besoins de la société européenne dans son ensemble (p. 11).

une économie fondée sur la connaissance¹ - dans le Conseil européen de Bruxelles de 2006; celui-ci souhaite un "resserrement des liens entre l'enseignement supérieur, la recherche et les entreprises" (p. 6) et accentue le rôle essentiel du "transfert des résultats de la recherche aux entreprises" (p. 7) et le "triangle éducation-recherche-innovation" (p. 7). On peut donc constater qu'il y a là un lien fondamental avec la question de l'acquisition, du renouvellement et de l'application du savoir, aspects dans lesquels les langues - et plus particulièrement le plurilinguisme - en tant qu'outil de médiation jouent un rôle essentiel² dans un contexte européen multilingue et multiculturel.

En conséquence de ce qui précède, la prise en considération par les pays signataires de Bologne des décisions de Lisbonne relatives au plurilinguisme comme premier principe fondateur des formations en langues universitaires s'impose. Leur importance est en effet reconnue comme étant des qualifications clés garantissant une participation active et une implication réussie dans ce processus. Le plurilinguisme et la pluriculturalité permettent également de réaliser les principes et buts fondamentaux de Bologne et de contribuer au développement de l'Europe de la connaissance. Par conséquent, chaque étudiant doit pouvoir avoir la possibilité d'adapter son répertoire plurilingue selon la formule minimale de 1+2. Ainsi, les choix effectués par le système éducatif sont d'une importance cruciale pour toutes les disciplines universitaires et doivent avoir un impact lors de la restructuration des cursus en relation avec l'intégration des langues. En premier lieu, il s'agit d'appliquer ces décisions stratégiques en évitant qu'elles ne soient détournées (par les différents groupes cibles qui interviennent dans la prise de décision) à des fins par exemple trop utilitaristes, en contradiction avec les valeurs affirmées qui mettent l'individu au cœur des processus éducatifs. Mais il s'agit aussi de se positionner de manière informée et critique par rapport aux concepts sur lesquels s'appuient ces choix et d'en assurer le

¹ Le Communiqué de Berlin de 2003 souligne également l'importance de la recherche et de la création d'un Espace Européen de la Recherche (EER) en tant que deuxième pilier (à côté de l'EEES) d'une société fondée sur la connaissance et l'exigence envers la recherche (comme envers l'enseignement) - "accroître le rôle et l'utilité de la recherche dans l'évolution technologique, sociale et culturelle et en réponse aux besoins de la société" (p. 6) -, insistant ainsi sur une intensification du rôle social de la recherche en complément à son rôle cognitif plus traditionnel.

² Mackiewicz W. (2004) souligne l'importance accordée à cet aspect comme facteur clé aussi bien pour le succès économique d'une société que pour les opportunités d'emploi au niveau individuel (dia 8).

suiti par une recherche qui tend à mesurer les effets de ces choix et, le cas échéant, les fait évoluer ou les infléchit.

Or, dans la perspective de son application, la politique éducative européenne appelle à un changement de pratiques à deux niveaux différents dans le domaine universitaire : en premier lieu, considérant le rôle du plurilinguisme et de la pluriculturalité comme compétences transversales clés indispensables pour réaliser les buts et valeurs fondamentaux de Bologne, les langues doivent faire partie intégrante de chaque cursus universitaire. Dès lors, la reconnaissance de ces implications doit avoir comme conséquence que les différents acteurs dans les universités s'engagent activement pour mettre en place des stratégies dans leurs institutions permettant de faire avancer la réalisation de ces objectifs. Deuxièmement et en parallèle, les objectifs et contenus des programmes universitaires ont besoin d'être élargis et adaptés pour permettre de mettre en pratique les nouvelles exigences éducatives. De plus, une approche intégrant l'apprentissage tout au long de la vie casse les barrières traditionnelles entre les différents secteurs de l'éducation primaire, secondaire et tertiaire et de la formation professionnelle continue. La construction de compétences doit donc se baser sur une reconnaissance des acquis préalables et se placer sur un continuum permettant d'intégrer des besoins changeants. Remarquons que ceci exige une approche globale et cohérente en ce qui concerne le développement du répertoire plurilingue et pluriculturel.

3. Transformations sociopolitiques et valeurs démocratiques européennes

Pour contextualiser notre propos, à savoir cerner et définir des points de référence conformes aux exigences de Bologne afin d'orienter les choix pour la conception des formations en langues au niveau universitaire, nous avons dans un premier temps examiné l'importance prise récemment par les langues dans l'agenda économique de l'Europe à travers la Stratégie de Lisbonne, où le principe directeur du développement transversal de la compétence langagière, et plus particulièrement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, joue un rôle essentiel pour l'ensemble de l'économie et l'employabilité. Nous allons maintenant nous intéresser aux attentes attachées à la question du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans l'agenda politique pour faire

avancer l'intégration européenne et le développement des valeurs européennes. Dans cette optique, les questions centrales sont la création et la mise en œuvre au quotidien d'une citoyenneté démocratique européenne, le maintien de la cohésion sociale et la possibilité pour chaque citoyen de participer activement et de manière diverse au niveau politique, social, économique et culturel. Or, il s'agit également de l'un des nouveaux buts majeurs à développer à travers chaque cursus universitaire défini dans le *Cadre global des qualifications pour l'EEES* à côté de l'employabilité, de l'épanouissement personnel et du développement et maintien d'une base de connaissances large. Bien que ces quatre buts se recoupent en partie et interagissent, ils sont ici traités séparément pour des raisons de commodité. La diffusion de ces valeurs européennes, et des compétences liées à leur accomplissement, constitue l'un des éléments caractérisant un programme de qualité, et doit donc aussi constituer un point de référence pour un cadre européen commun pour les langues spécifique aux universités, car leur développement représente l'un des enjeux majeurs à travers tout le système éducatif européen. Par le développement de ces valeurs, les hautes écoles sont invitées à contribuer à la recherche de solutions aux spécificités européennes, particulièrement au défi posé par la diversité des langues et des cultures, et de formes équitables et démocratiques d'interaction et de participation. Comprendre les choix politiques - ancrés dans l'histoire européenne - et leurs implications dans un contexte de diversité linguistique européenne en évolution, ainsi que les retombées attendues de ces choix, est un élément essentiel dans la mise en place consciente, cohérente et informée de programmes de langues dans les hautes écoles. C'est pour cette raison que ces options seront explicitées dans cette partie.

3.1 Politique linguistique éducative européenne et gestion de la diversité linguistique et culturelle en Europe

Le processus d'intégration européenne et par conséquent la construction de l'Europe - aussi bien celle de l'Union que celle de l'Europe au sens plus large -, dans lequel la création de l'espace européen de l'éducation supérieure (EEES) s'inscrit, a posé dès ses débuts un défi dans lequel le rôle des langues est central : comment gérer la diversité linguistique et culturelle ainsi que le respect de cette dernière et le besoin de communication croissant, dans une Europe de plus en plus multilingue et multiculturelle, qui souhaite coopérer aux niveaux politique, économique et

académique dans une perspective démocratique et égalitaire ? Cette question amène des enjeux fondamentalement nouveaux par rapport à l'enseignement des langues, puisque les Européens devront dorénavant pouvoir communiquer ensemble efficacement dans plusieurs langues. Dans cette optique, faire progresser l'intégration européenne nécessite de prendre en compte davantage et systématiquement les besoins nouveaux engendrés par ce processus dans l'apprentissage des langues. Cette nouvelle situation demande des concepts autres que ceux qui ont été appliqués traditionnellement. Le concept au travers duquel ces nouvelles exigences semblent pouvoir être réalisées le mieux est l'approche plurilingue et pluriculturelle qui comporte une dimension socio-politique explicite. Elle est retenue comme principe fondateur de la politique linguistique éducative actuelle de l'Union européenne (Commission des communautés européennes 2003) et du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 2000, 2005, 2007b). Or, ce concept a évolué à travers le temps. Si la diversité des langues a été comprise à la création de l'Union plutôt comme un droit politique, le concept du plurilinguisme et de la pluriculturalité est considéré aujourd'hui comme un élément clé pour promouvoir aussi bien la citoyenneté et l'identité européenne que l'intégration politique et économique et la cohésion sociale. Nous constatons que l'ensemble du système éducatif à tous ses échelons, éducation supérieure incluse, a dorénavant la responsabilité d'intégrer dans ses programmes de formation ces nouvelles exigences. Il devient évident que dans cette perspective également, la formation linguistique dans les hautes écoles ne peut plus se pratiquer avec une finalité détachée du monde qui l'entoure, déconnectée des besoins sociopolitiques et économiques et sans prise en compte des contextes sociolinguistique et géolinguistique environnants comme cela a été souvent le cas dans le passé.

3.2 Pluralité linguistique et culturelle en Europe : un contexte en évolution

Si l'on regarde l'évolution de l'Europe actuelle, on peut constater que c'est une zone multilingue et multiculturelle différente des sociétés précédentes en ce qui concerne la structure de sa population¹. Différents chercheurs attirent l'attention sur le fait que cet espace pluriel se caractérise, en effet, par sa richesse et sa diversité culturelle et linguistique de fait de plus en plus complexe et variable. Des groupes parlant des langues nationales ou régionales ainsi que les langues des migrants venant soit de l'intérieur de l'Europe soit du monde entier y cohabitent géographiquement aussi bien au niveau européen que national, régional et local (Lüdi / Py 1996, Gogolin 2002, O Riagáin 2002, Dupuis 2003, Tinsley 2003, Heyworth 2003). La norme en Europe est maintenant la diversité linguistique et culturelle et non un monolinguisme sur un territoire donné, avec des populations linguistiquement homogènes tel qu'on l'envisage traditionnellement quand on parle d'état-nation (Mackiewicz 2005a:2; Beacco / Byram 2003b:12, Commission of the European Communities 2007:7). Dans son exposé *Taking stock: current demand and future trends*, Mackiewicz (2005a) fait remarquer que dans le processus d'intégration européenne, c'est particulièrement aussi la migration interne qui s'est renforcée et se renforcera encore davantage à travers l'Union récemment élargie pour s'étendre à des régions qui étaient jusqu'à maintenant largement préservées de ces phénomènes. Elle augmentera le nombre de variétés linguistiques présentes dans les différentes régions et contextes, y compris celui des institutions universitaires². Ce phénomène de complexification a aussi comme corollaire que de plus en plus de personnes grandissent de manière bi- ou plurilingue et avec l'expérience de plusieurs cultures. Le multilinguisme et le plurilinguisme individuel forment une part importante et croissante de l'expérience et des pratiques quotidiennes à l'intérieur des états et régions linguistiques. Ils posent donc de

¹ O Riagáin et Lüdi font remarquer "que les schémas de diversité linguistique sont constamment en mutation. Les processus socioéconomiques sont les principales forces à l'origine de ces mutations linguistiques" (O Riagáin/Lüdi 2003:22).

² La quasi totalité des rapports nationaux rédigés dans le cadre des RTL/TNP3/2 de 2004 ainsi que les rapports de mise à jour de 2007 confirment d'ailleurs cette tendance.

nouveaux enjeux au niveau identitaire¹ et communicatif, et par conséquent à celui des formations en langues. O Riagáin qui examine l'impact des changements démographiques sur les systèmes éducatifs constate dans ce contexte :

L'enseignement des langues fait partie intégrante de l'éducation en général et toute évolution démographique aura nécessairement une influence au moins indirecte sur la place qu'il occupe et les objectifs qu'il se fixe. (O Riagáin 2002:8)

3.3 Diversité linguistique et culturelle et intégration européenne

Si la diversité culturelle et linguistique ainsi que sa préservation sont historiquement des valeurs fondamentales et constituantes de l'Union européenne, elles forment également un des objectifs principaux du Conseil de l'Europe qui ne se réfère pas seulement à un ensemble d'états ayant décidé de travailler ensemble dans un cadre politique, économique et social défini, mais également à un ensemble plus large d'états prêts à partager une série de valeurs fondamentales spécifiques à l'Europe, dont fait partie la Suisse.

Du point de vue historique, il ressort des documents officiels que dès le début du processus de sa construction politique, économique et sociale, l'Union européenne a effectué un choix politique explicite *contre* une seule langue pour l'Union et *pour* une société multilingue avec des langues et cultures de valeur et de droits égaux². Elle a donc fait un choix politique basé sur les valeurs fondamentales du pluralisme et de la

¹ Lüdi décrit les implications et transformations pour la problématique identitaire dans une société marquée par la migration du point de vue des migrants comme suit : "Vorher lebten sie eingebettet in einer Gemeinschaft mit relativ stabilen sozialen Netzwerken ... Innerhalb dieser Netzwerke wurden gemeinsame Werte, Vorstellungen und Glaubensinhalte im Umgang mit relevanten Anderen diskursiv konstruiert und immer wieder bestätigt oder angepasst. Stereotype erlauben eine rasche Orientierung in jeder Situation. Vertraute sprachliche und non-verbale Signale manifestierten gegenseitig die Identität der Interaktionspartner.

Die Migration hat die sozialen Netzwerke nachhaltig verändert und teilweise zerstört. Die relevanten Anderen sind nicht mehr gegenwärtig ... In der Aufnahmegesellschaft gelten weitgehend andere, fremde Wertvorstellungen und Glaubensinhalte, an deren Konstruktion die Migranten nicht teilgenommen haben ... Alte Stereotype funktionieren nicht mehr, die verbalen und non-verbalen Identitätssignale können in vielen Fällen nicht mehr gelesen werden. Alle diese Probleme treten massiv stärker auf, wenn bei der Migration eine Sprach- und Kulturgrenze überschritten wurde.

In dieser Situation müssen die Betroffenen eine bedeutende Arbeit leisten, um neue soziale Netzwerke zu konstruieren, um einen neuen Platz in der Sozialstruktur zu finden" (p.12)... "Integration heisst, dass beide Seiten Identitätsveränderungen akzeptieren, aber nicht im Sinne eines Verlusts der Herkunftsidentität, sondern in jenem einer Konstruktion von 'pluriellen Identitäten'..." (Lüdi 2006a:24)

² Choix réaffirmé par le Parlement européen et le Conseil le 17 juillet 2000, lors de l'établissement de l'Année européenne des langues 2001, dans l'article (4) "Toutes les langues européennes, sous forme orale ou écrite, sont, du point de vue culturel, égales en valeur et dignité et font partie intégrante des cultures et de la civilisation européennes" (Décision n° 1934/2000/CE).

tolérance en oeuvrant pour l'égalité de traitement entre les différentes langues et les locuteurs de ces langues. Or, ce concept n'est pas neutre. La conception de société sous-jacente à ce choix est la volonté de prendre en considération la pluralité des valeurs et des projets de société et de vie. La diversité linguistique et culturelle est ainsi un élément constitutif et distinctif de l'Union européenne; le respect de la diversité des langues et cultures en est l'un des principes fondateurs, comme le souligne Mackiewicz :

The promotion of linguistic diversity is at the very heart of the unique experience of European integration. The idea of a common community language - a Union lingua franca - is rejected. (Mackiewicz 2003b:90)

Déjà dans le traité de Rome de 1958, article 217, les quatre langues officielles des six états fondateurs étaient considérées comme langues officielles de l'Union pour que les citoyens aient la possibilité de communiquer dans leur propre langue avec les institutions à l'intérieur de l'Union dans le domaine politique et institutionnel. A chaque élargissement, le nombre de langues officielles a augmenté. Actuellement (en 2007), l'Union est composée de 27 membres et 23 langues officielles. En plus des langues officielles, l'EU compte plus de 60 langues régionales ainsi que plus que 450 langues de migration, ce qui implique une complexification constante de la question des langues. Pour cela, un nombre important de documents des différents organes de l'Union traitent de cette question complexe directement ou dans un contexte plus large. Dans ce processus, la valorisation de la diversité linguistique et culturelle est considérée comme un moyen pour contribuer à garantir la démocratie, la stabilité, la prospérité et une paix durable dans une Europe unifiée (COM (2003) 449 final:13, Janoski 2003:2). La sauvegarde de modes de communication démocratiques à l'intérieur de l'Union a pour objectif de diminuer le risque de conflit et de chercher des solutions pour les tensions déjà existantes. Il s'agit donc ici d'un concept politique permettant à chacun d'utiliser sa langue maternelle au niveau institutionnel, dans lequel la communication externe aux institutions joue encore un rôle moindre.

Notons qu'à un niveau plus étendu encore que celui de l'Union européenne, les efforts du Conseil de l'Europe, organisation intergouvernementale avec actuellement 46 états membres (dont l'ensemble des 27 membres de l'Union ainsi que la Suisse) vont dans la même direction, en mettent toutefois l'accent sur l'importance de formes de communication plus riches au niveau de toute la société. Le but de cet organisme est

de renforcer l'unité de l'Europe au sens plus large que l'Union, incluant l'ensemble des états membres du Conseil de l'Europe. Il vise à garantir la démocratie parlementaire, le respect des droits de l'homme et la prééminence du droit. Il veut également susciter une prise de conscience de l'identité culturelle européenne fondée sur un certain nombre de valeurs partagées et transcendant les différences de culture, ainsi que l'importance de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes (Conseil de l'Europe : site web). Dans ce contexte, le maintien et le renforcement de la diversité linguistique dans les états-membres ainsi que le développement des capacités langagières et de la faculté de communiquer à travers les frontières culturelles pour chaque citoyen sont considérés comme essentiels. Ces enjeux se réalisent à travers la Convention culturelle européenne ouverte à la signature en 1954, avec maintenant 48 parties contractantes, qui inclut explicitement dans son article 2 une coopération intergouvernementale ainsi qu'une coordination et concertation en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, principalement dans le primaire et le secondaire. Dès sa création, le Conseil de l'Europe a donc porté une attention particulière à l'apprentissage des langues et à son amélioration comme moyen important pour œuvrer en faveur de ses objectifs (Beacco / Byram 2003:18). Le rôle de la compétence plurilingue et pluriculturelle et sa promotion par des mesures concrètes dans les systèmes d'éducation sont réaffirmés dans une série de conventions (1954, 1992, 1995), de résolutions et de recommandations successives du Conseil des ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1969, 1982, 1998, 2001)¹. Celui-ci a également développé une série d'instruments dont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* (CECRL 2001:10, Beacco / Byram 2003:18, Bär 2004:30, Goullier 2005:5) pour soutenir la mise en œuvre de ces concepts.

3.3.1 Fonction politique de l'apprentissage des langues

Or, la discussion autour de l'importance de l'apprentissage des langues naît de la tension qui existe entre d'une part, la promotion de la diversité linguistique et

¹ Résolution (69)2, recommandation R(82)18, recommandation R(98)18, recommandation R(98)6 – <http://cm.coe.int> et Recommandation 1383 (1998) et 1539 (2001) – <http://assembly.coe.int>, (06.01.2007).

culturelle, richesse commune, héritage culturel européen à sauvegarder dans une Europe multilingue et multiculturelle, et de l'autre, la nécessité de créer un espace commun de communication (Breidbach 2003:7) et de développer un sentiment d'appartenance et une identité européenne commune. En effet, ces deux facteurs liés aux concepts de l'inclusion et de l'exclusion sont également importants pour le processus d'intégration et la création d'une culture démocratique basée sur l'égalité des chances. Dans ce contexte, l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel vise à diminuer cette dichotomie¹. On peut distinguer les aspects suivants :

3.3.1.1 *Egalité des langues et identité*

D'une part, le statut légal égal des langues donne à chacun le droit aussi bien d'utiliser sa propre langue dans le cadre des institutions de l'UE pour s'exprimer et défendre ses droits que d'avoir accès aux textes et documents officiels dans sa langue maternelle. La volonté de préserver la diversité linguistique et culturelle a pour but de sauvegarder l'identité de chaque groupe linguistique et culturel, ce qui est considéré comme condition préalable à une coexistence interethnique paisible et à une cohésion politique à long terme (Cwik / Erasmus 1996, TNP1D 2000). Cet aspect est donc lié à la question de la gestion des risques sociaux et géopolitiques.

3.3.1.2 *Intercompréhension, participation active et égalité des chances*

D'autre part, l'Union européenne est dans les faits un espace multilingue qui s'agrandit toujours et dont les citoyens peuvent "circuler et séjourner librement sur le territoire des états-membres"² (Cwik / Erasmus 1996:site web); l'aptitude à utiliser les langues

¹ Le rapport final du 'High Level Group on Multilingualism' rend attentif aux tendances contradictoires et donc au potentiel de conflits que ces nouvelles réalités peuvent générer : "For example, globalisation vs. decentralisation -, trends in language learning and language use reveal contradictory patterns – preference for English as a *lingua franca* vs revival of regional or minority languages ... it is observable that individuals and authorities respond differently to the developments mentioned. While some fear the loss of identity, other stress the value constituted by linguistic and cultural diversity present in our societies and across Europe, welcoming the rise of multiple identities" (Commission of the European Communities 2007:7).

² Ce droit a déjà été établi dans le Traité de Rome (1957) et élargi dans les Accords de Schengen (1989), puis dans le Traité de Maastricht (1992) (qui procure la base légale à chaque citoyen de l'Union de pouvoir jouir de la citoyenneté européenne), puis encore élargi dans le Traité d'Amsterdam (1997).

étrangères et à rencontrer les autres avec un esprit d'ouverture est essentielle pour exercer pleinement ce droit en pratique, comme le souligne Mackiewicz :

The creation of a Union without internal borders, whose citizens have the right to live and work anywhere within the territory of the Member States, can only succeed if people, institutions and organisations can communicate, interact and cooperate economically and socially across language barriers and if people from different linguistic and cultural backgrounds view each other in a spirit of tolerance and mutual understanding. (Mackiewicz 2003b:91)

La possibilité de s'inscrire dans la vie politique à la vie politique, économique, sociale et culturelle et d'y participer activement dans le processus d'intégration repose donc fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues. Dès lors, une intensification et une amélioration de l'apprentissage des langues ainsi que le développement d'une culture d'apprentissage des langues tout au long de la vie, entre autres, représentent des pistes pour répondre à ces nouveaux défis aussi bien sociopolitiques qu'économiques.

Il faut signaler que l'intégration explicite en 2005 de la promotion du plurilinguisme individuel dans le portfolio d'un Commissaire européen témoigne de l'importance toujours croissante que l'Union attache à cette question. Ainsi, le document COM (2005) 596 final *A new Framework Strategy for Multilingualism* incite les Etats membres à renforcer les mesures pour développer le plurilinguisme : "The Commission urges Member States to take additional measures to promote widespread individual multilingualism" (COM (2005) 596 final:14). En 2007, un portfolio séparé est attribué au multilinguisme avec l'objectif de poursuivre la mise en place d'un cadre pour établir une politique et des stratégies en faveur du plurilinguisme cohérentes pour l'UE (Commission of the European communities : 2007).

3.3.1.3 Effets positifs attendus des nouvelles politiques linguistiques éducatives européennes

On notera que c'est pour tenir compte de ce fait que l'Union européenne aussi bien que le Conseil de l'Europe s'efforcent de mettre en place de nouvelles politiques linguistiques éducatives au niveau européen avec une portée politique, sociale et morale. Ces politiques cherchent à définir des objectifs partagés, permettant de réaliser des valeurs démocratiques positives, c'est-à-dire moralement souhaitables, la dimension européenne et, dans une perspective de bénéfice individuel, la participation active de toutes et de tous à la société européenne multilingue, qui intègre des enjeux

locaux, nationaux et européens. Elles visent fondamentalement à garantir à chaque citoyen de l'Europe :

- des droits linguistiques qui permettent l'expression de leur identité à l'intérieur de leur société et en rapport avec la société européenne en soutenant un élargissement identitaire par la construction d'une identité européenne supranationale et plurielle¹;
- la compréhension mutuelle interculturelle et l'acceptation des différences et de l'altérité dans une société multiculturelle afin d'éviter le racisme et la xénophobie et dans le but de mettre en œuvre au quotidien des comportements démocratiques et solidaires;
- la possibilité de participer de façon égale aux processus démocratiques et à la vie politique et publique de l'Europe, donc au développement d'une citoyenneté démocratique partagée par les Européens;
- l'égalité des chances en matière de réalisation, d'enrichissement personnel et culturel, d'accès à la formation, à l'information et au marché du travail, ceci afin d'œuvrer en faveur de l'inclusion et de la cohésion sociale.

Il est intéressant de noter que ce dernier point a spécifiquement été accentué dans les dernières années au travers de recommandations et d'actions, particulièrement en rapport avec les transformations économiques de nos sociétés, notamment l'avènement d'une société basée sur la connaissance (Conseil de l'Europe 2004:4; Starkey 2002:7; Beacco / Byram 2003:9, Commission européenne 2002:5 et 25). En ce qui concerne le domaine des langues dans le contexte universitaire, les recommandations des projets RTL/TNP donnent à cet aspect de l'apprentissage des langues une place prééminente :

Universities must recognise and accept that their social responsibilities as institutions of higher education are not restricted to delivering academic teaching and research but also include transmitting the knowledge, values and skills required to exercise active citizenship. Their

¹ Krumm attire l'attention dans ce contexte sur le fait que, dans la question de la création d'une identité européenne, la reconnaissance des identités régionales et nationales est primordiale : "Gerade die mobilen Menschen in einer globalisierten Welt legen Wert auf lokale, regionale und nationale Identität. Eine europäische Identität wird nur dann akzeptiert, wenn man in dieser die eigene Sprache und Kultur wieder findet" (Krumm 2003:41).

acceptance of this role has implications for programmes design and pedagogy in Higher Education which condition the relationship between language learning and other areas of the curriculum. (TNP D 2000:85)

Il s'agit donc d'une reconnaissance du fait que l'apprentissage des langues est essentiel pour la mise en place des valeurs européennes (Starkey 2003:69), et par conséquent de l'apprentissage des langues en tant que facteur de changement et de développement social et économique (Heyworth 2003:14). En effet, ce n'est qu'en disposant de compétences plurilingues et interculturelles adéquates lui permettant de communiquer et d'interagir au niveau régional, national, européen et international, que chacun sera à même de tirer pleinement parti de nouvelles possibilités. Ainsi, au lieu d'être un obstacle à la communication et à l'intercompréhension, la diversité des langues peut devenir et être ressentie comme une valeur positive et une ressource précieuse (Commission européenne 2002:5), une force distinctive de l'Europe. Le plurilinguisme est donc considéré comme un élément central pour assurer le bon fonctionnement de l'UE et de ses objectif de développement : "Multilingualism is essential for the proper functioning of the European Union" (Commission of the European Communities COM (2005) 596 final:14).

3.3.2 Le principe directeur 1+>2 (langue maternelle et au moins 2 autres langues)

Dès lors, considérant le plurilinguisme comme une réponse pour gérer les enjeux liés à la diversité, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe réclament avec insistance - sans pouvoir l'imposer, car leurs postulats n'ont qu'une valeur de recommandation - la nécessité de garantir chaque citoyenne et à chaque citoyen le droit d'acquérir un savoir-faire linguistique et communicatif dans plusieurs langues dès leur plus jeune âge, et ce tout au long de la vie en fonction de leurs besoins (Conseil de l'Europe 2004:4; Commission européenne 2002:25). Ces organismes oeuvrent à la mise en place de fondements légaux et politiques pour une formation en langues à tous les niveaux dans leurs états-membres respectifs, et au soutien de cette démarche par la mise à disposition d'outils et par des actions concrètes. Ces efforts ont comme conséquence aujourd'hui un développement général de l'enseignement des langues vivantes en Europe.

Si le Conseil de l'Europe ne s'est initialement pas prononcé sur le nombre minimal de langues qui doivent être proposées, l'Union a clairement fixé l'objectif dès 1995. Dans le livre blanc de la Commission, intitulé *Éducation, formation, recherche : enseigner et apprendre - vers la société cognitive*, elle préconise la maîtrise de trois langues européennes par l'ensemble de la population (1995:47); en 1996, le livre vert de la Commission, intitulé *Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale*, concluait que :

...l'apprentissage d'au moins deux langues communautaires est devenu une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du marché unique. (EurLex 2000: point 13)

Or, dans ce contexte, Mackiewicz (2003b:93) attire l'attention sur le fait qu'un changement a eu lieu dans la perception et les priorités de l'Union quant à l'éventail des langues à offrir dans les systèmes de formation. Alors que les premiers documents parlent exclusivement des langues officielles de l'Union et donnaient ainsi une l'image de l'Union fermée sur elle-même, cette conception a récemment changé dans le contexte de la stratégie de Lisbonne et d'une ouverture sur des marchés extérieurs. Dans le document *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique - Consultation* de 2002, la formule 1+>2 est réaffirmée, mais les langues à apprendre ne sont plus restreintes :

La construction d'une Union dans laquelle les citoyens sont capables et désireux de communiquer avec leurs voisins européens et la mise en place d'une main-d'œuvre ayant une maîtrise appropriée des compétences de base impliquent que **tout citoyen doit être en mesure de communiquer dans deux langues au minimum, en plus de sa langue maternelle**¹. (SEC (2002) 1234:8)

Une importance égale est accordée toutefois à l'ensemble des langues :

L'éventail des langues proposées devrait comprendre les petites langues européennes ainsi que toutes les grandes, les langues régionales, minoritaires et des migrants, ainsi que celles ayant le statut de langue nationale, et les langues de nos principaux partenaires commerciaux dans le monde entier. (SEC (2002) 1234:13)

Il s'agit maintenant de soutenir davantage une des conditions d'une justice sociale accrue et des pratiques de communication plus inclusives donc, du point de vue de l'utilisateur, la capacité d'utiliser les langues dans des contextes divers et à des fins multiples.

¹ En gras dans le document original.

Dans cette optique, le développement du plurilinguisme de chaque citoyenne et citoyen est dorénavant au cœur de la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne (Conseil de l'Europe 2004:4; SEC (2002) 1234:13). Il en est le principe fondamental parce que, dans une optique d'inclusion, les citoyens européens ne peuvent que se concevoir comme plurilingues. La compétence plurilingue et pluriculturelle est invoquée comme une condition indispensable, une ressource stratégique pour que la diversité linguistique et culturelle européenne soit un atout et non un obstacle. Le même raisonnement peut s'appliquer à l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES). Ainsi, du point de vue sociopolitique également (comme du point de vue économique), le concept de plurilinguisme apparaît comme un facteur central et vital permettant de mettre en pratique les valeurs et buts communs définis comme critère de qualité essentiel dans le *Cadre global de qualifications pour l'Espace européen d'enseignement supérieur*.

3.3.3 Compétence plurilingue comme potentiel et condition

Il faut cependant souligner que les desiderata de la politique éducative européenne d'équiper chaque citoyen et donc chaque étudiante et étudiant de compétences plurilingues appropriées à ses besoins et à son niveau de formation ne garantit pas nécessairement la réussite du projet politique, économique ou académique ni des objectifs visés au niveau individuel. En effet, une série de facteurs multiples et complexes interviennent dans la construction européenne et la mise en place d'une société et d'une économie de la connaissance compétitive et équitable ainsi que dans la mise en place d'un EEES unique. En développant la compétence plurilingue, il s'agit de donner à chacun un potentiel qui peut se manifester dans la capacité d'agir de manière appropriée dans des situations concrètes en contexte. "Les compétences sont une condition préalable, mais non la garantie d'une action réussie et responsable" (Bieri Buchor / Forrer 2005:22). Toutefois, sans le développement systématique et structuré d'une compétence plurilingue et pluriculturelle pertinente, la réalisation des objectifs de Bologne et des multiples exigences liées à une formation et une vie professionnelle dans un contexte international, et donc multilingue et multiculturel, risque d'échouer, au vu de ce qui précède.

Grin rend cependant attentif au fait que la formule 1+>2 avancée par les autorités politiques ne peut pas garantir à elle seule et dans l'absolu le maintien de la diversité linguistique et assurer la participation de tous :

C'est que ce fameux modèle "1+2", dès qu'on le regarde de plus près, se révèle très fragile. En effet, soit on le laisse dans le flou, et les compétences linguistiques des acteurs resteront très en dessous de ce qui est nécessaire pour garantir l'intercompréhension; soit on le "cadre" très étroitement, en imposant une troïka de langues privilégiées, mais il échoue malgré tout à *garantir* la pleine participation de tous. Ceci ne peut que faire le lit d'une dérive vers l'hégémonie linguistique. (Grin 2007:60)

Une attention doit donc être portée à la manière dont sera réalisée cette formule au niveau institutionnel afin de garantir qu'elle représente réellement un pas en avant vers la réalisation des objectifs visés.

3.4 Besoin d'une politique linguistique universitaire en faveur du plurilinguisme

Pour revenir au point de départ de ce chapitre, l'adaptation des programmes de langues universitaires pour maîtriser les effets des transformations en cours, et particulièrement pour atteindre les objectifs politiques de l'intégration européenne et du développement de l'employabilité et de la citoyenneté démocratique européenne dans le contexte de la construction d'une économie basée sur la connaissance qui sont également des valeurs à développer à travers le processus de Bologne (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005:24), il apparaît évident que l'option à prendre dans les hautes écoles ne peut pas faire abstraction des lignes directrices pour les langues définies au niveau politique européen. Au contraire, elles doivent contribuer à les renforcer. L'exigence que tous les étudiants puissent développer un répertoire plurilingue approprié est également mise en avant dans de nombreux documents du Conseil Européen pour les Langues (ELC/CEL), notamment dans la Déclaration de Berlin de 2001b, le Communiqué d'Aarhus de 2003 et la Déclaration de Nancy de 2006. La Déclaration de Berlin de 2001 stipule notamment :

Il devient aujourd'hui évident que la compétence multilingue, la compétence communicationnelle à haut niveau dans plusieurs langues et la capacité d'apprendre des langues, sont pour les étudiants un aspect décisif de leur avenir professionnel, leur citoyenneté et leur développement personnel. Indépendamment des disciplines choisies, les universités doivent offrir à leurs étudiants la possibilité d'améliorer leurs connaissances linguistiques, d'apprendre de nouvelles langues et d'acquérir une autonomie accrue dans l'étude des langues. (p. 1)

Or, une formation universitaire qui ne tient pas compte de la question du plurilinguisme ou qui adopte une approche monolingue non seulement avec les

objectifs éducatifs de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe (comme l'a aussi fait remarquer récemment Lüdi 2006b) mais également avec ceux de Bologne est incompatible avec ce principe. En effet, si seule une approche plurilingue est considéré comme apte à mettre à disposition les ressources adéquates pour gérer les transformations et la complexité croissante en cours, le concept de plurilinguisme doit par conséquent constituer le principe de base de toute formation en langues en Europe, ce qui investit les hautes écoles d'une responsabilité particulière par rapport à la formation en langues. Ainsi, le développement du plurilinguisme représente un point de référence à prendre en considération dans l'ensemble des qualifications que décernent les hautes écoles et doit donc avoir une place dans les critères de qualité selon lesquels les programmes sont évalués ou accrédités.

Notons que ce n'est qu'en intégrant les choix politiques, économiques et éthiques plus larges que les stratégies linguistiques à mettre en place dans les hautes écoles peuvent progresser en direction des buts de Bologne. Pour réaliser cela, une prise de position des experts en langues résolument en faveur du plurilinguisme et le développement de structures d'influence dans le processus de décision sont extrêmement importants car celui-ci est fortement soumis aux relations de pouvoir. Selon Rychen "... most decisions regarding the organization of education are not strictly based on educational research. Rather, they are largely dependant on power relations, political and economic factors, as well as ethical choices" (Rychen 2001:6).

Même si au sein des différentes facultés et disciplines, la question des langues se trouve en concurrence avec d'autres intérêts disciplinaires, les hautes écoles risquent de perdre leur légitimité et leur crédibilité si elles restent, en vase clos, détachées du monde qui les entoure en continuant de sous-estimer et sous-valoriser le rôle essentiel du plurilinguisme. Tudor / Mackiewicz disent dans ce contexte :

Responding to the language challenge set by the current European context calls for a significant change in institutional priorities, and is not always an easy process. (Tudor / Mackiewicz 2007:7)

Notre analyse montre qu'il est essentiel que les universités assument leur part d'une responsabilité commune partagée par l'ensemble du système éducatif et qu'elles repensent, à la lumière du rôle changé du plurilinguisme, les objectifs de tous les cursus proposés par rapport à cette compétence transversale, ainsi que ceux de leurs programmes de formation en langues. En effet, en créant des conditions favorables à

travers des scénarios multiples et diversifiés pour que le multilinguisme de l'EEES et le plurilinguisme puissent trouver une place adéquate en leur sein, elles contribuent à l'évolution souhaitée du développement d'une Europe de la connaissance équitable.

Cet objectif pose toutefois un nouveau problème important. En effet, au niveau institutionnel, les décisions concernant la mise en place des formations en langues et des compétences à développer à travers les programmes et modules de langues se prennent, dans ce nouveau contexte, à différents niveaux et mettent ainsi en jeu la responsabilité de divers acteurs intra- et extra-institutionnels. Elles dépassent dorénavant le cadre des individus, sections ou organismes qui dispensent réellement des formations en langues dans les hautes écoles, particulièrement en ce qui concerne le développement de la compétence plurilingue pour les étudiantes et étudiants de toutes les disciplines. Dès lors, l'institution dans son ensemble et toutes les facultés en particulier ainsi que des instances politiques extra-universitaires¹ sont impliquées et portent une part de responsabilité pour la mise en place de formations adéquates, et ceci en collaboration avec les acteurs et publics cibles concernés. Vu l'importance du plurilinguisme pour l'ensemble des objectifs de Bologne, Mackiewicz (2003a) plaide pour une intégration de la question des langues dans la planification stratégique générale des universités : "Each university should develop and implement its own specific and coherent language policy, covering the fields of education, research and development" (p. 17).

Il s'ensuit que cette contribution à la mise en place d'un cadre commun de référence pour les langues au niveau universitaire s'adresse non seulement aux spécialistes en langues, mais également aux décideurs au sein des facultés et de l'institution entière, voire à un niveau politique encore plus large. Ceci implique la conséquence suivante : un tel cadre doit nécessairement être formulé de manière à pouvoir être compris par un public cible non spécialiste, ce qui a une influence sur le niveau de technicité avec

¹ Tudor et Mackiewicz 2006 citent dans ce contexte les instances suivantes : "members of the management team of an institution charged with planning and implementing the Bologna Process, persons or groups charged with planning and implementing an institution's internationalisation policy, persons charged with curriculum development at faculty or department level, heads of language departments and language centres, heads of independent learning units, members of governmental bodies responsible for HE" (p.4). Coste rend de plus attentif au fait que, pour la mise en œuvre de valeurs démocratiques plus larges à travers le développement du plurilinguisme, les responsabilités des instances dépassant le cadre du système éducatif sont engagées (Coste 2007:11).

lequel il est exprimé. Or, ce travail porte une attention à l'aspect d'accessibilité, car il vise à contribuer à la mise en place d'un outil conceptuel et procédural contribuant dans un premier temps à une prise de conscience puis à une compréhension approfondie des enjeux permettant de faire des choix informés (et non pas basés sur des convictions personnelles) qui prennent en considérations les nouvelles données à propos des formations à offrir et permettent d'étayer les processus de décision.

Après avoir examiné ici le contexte économique et sociopolitique et mis l'accent sur l'émergence et les avancées des nouveaux objectifs des politiques linguistiques éducatives européennes, qui expliquent les raisons de la nécessité de réformer les curricula de langues et fournissent les principes fondateurs éducatifs pour la reconceptualisation des formations et modules de langues universitaires, il conviendra, dans la troisième partie, de préciser le concept théorique du plurilinguisme et de s'interroger sur ses implications pour les programmes de langues si l'on va jusqu'au bout des conséquences de l'application d'un tel concept, ainsi que sur les conséquences d'une approche monolingue.

CHAPITRE 3 - LA NOTION DE PLURILINGUISME : DÉFINITION, IMPLICATIONS ET ENJEUX

1. Enjeux

A côté de la prise en considération de facteurs de politique éducative en rapport avec les décisions à prendre en matière de formation en langues dans le domaine universitaire, c'est la prise en compte des fondements théoriques et des derniers résultats de la recherche qui sont centraux pour une démarche de qualité. Pour cette raison, la notion de plurilinguisme demande à être explorée de plus près. En effet, le Conseil de l'Europe, en collaboration avec les chercheurs dans ce domaine, a tenté de préciser ce concept ces dernières années. Les études qu'il a publiées¹ mettent l'accent sur une double fonctionnalité du plurilinguisme : d'une part, le plurilinguisme dans sa dimension identitaire, de l'autre, le plurilinguisme comme compétence, qui désigne la capacité de chacun à apprendre et utiliser plusieurs langues en puisant dans un répertoire plurilingue (Beacco / Byram 2003a:30-82, Conseil de l'Europe 2007b:73). Ces deux aspects sont considérés d'importance égale pour permettre à une personne de participer activement à la société et à l'économie européennes actuelles et d'en assurer le bon fonctionnement et le développement.

Dans notre optique, l'un des intérêts majeurs du concept de plurilinguisme réside dans le fait qu'il constitue une base scientifique correspondant aux questionnements et stratégies de la politique linguistique éducative européenne actuelle. Ce cadrage théorique doit être pris en compte aussi bien au niveau institutionnel local qu'aux niveaux national et européen par l'ensemble des acteurs - spécialistes et non

¹ La publication du Conseil de l'Europe de 2007 de Beacco : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* compile et synthétise l'ensemble de ces études.

spécialistes - impliqués dans la mise en œuvre soit des stratégies linguistiques soit de programmes de formation, ce qui exige une certaine vulgarisation de ce concept¹.

L'interrogation sur le plurilinguisme du point de vue théorique est donc essentielle. Il s'agit de déterminer avec plus de précision la nature de son fonctionnement dans l'action humaine et les conséquences qui en découlent pour la spécification et l'extension du répertoire plurilingue et pluriculturel des étudiants dans un contexte éducatif, afin de leur donner une formation adéquate pour la vie académique, professionnelle et sociale internationale. Dans cette optique, le savoir et la production du savoir contribuent à agir sur le monde et la société et à les transformer de manière informée². Le savoir est ainsi investi de sens parce qu'il permet d'orienter la manière d'agir et de créer des conditions propices pour une mise en œuvre de différents choix. C'est dans ce sens que la prise en compte des fondements théoriques de plurilinguisme est liée à la dimension qualité telle que définie dans le contexte de Bologne³.

Bien que la constatation du fait que les démarches en vue d'une construction de la compétence plurilingue adéquate au niveau institutionnel doive reposer sur des critères scientifiques semble évidente, l'ancrage des formations dans le savoir théorique et les résultats de la recherche les plus récents ne fait pas nécessairement systématiquement partie des pratiques courantes. Or, un lien de va-et-vient dynamique - d'une part entre la théorie et la recherche actuelle qui éclairent la pratique et permettent d'ajuster l'action aux développements scientifiques et sociétales, et de l'autre entre l'action qui constitue elle-même un champ de recherche qui peut nourrir les théories - constitue par là un point de référence dans un cadre commun de référence pour les langues au niveau universitaire. En effet, l'application

¹ Une telle vulgarisation peut par exemple se faire à travers des descripteurs de compétence qui sont dérivés des concepts théoriques.

² Ici, les recherches sur le plurilinguisme ne sont donc pas considérées comme un savoir en soi, mais sont mises, dans leur dimension sociale, en relation avec un choix politique et éthique - qui est lui-même basé sur un certain nombre de valeurs européennes communes -, choix qui doit rester bien évidemment rester critiquable et négociable.

³ L'importance d'une recherche scientifique ciblée en tant que fondement de l'action est également soulignée dans le rapport final du 'High Level Group on Multilingualism' de la Commission of the European Communities 2007 : "research is of fundamental importance for the development of policies, strategies and practices in the field of multilingualism" (p. 19).

dans la pratique des notions de plurilinguisme et de pluriculturalité, telles qu'elles sont comprises aujourd'hui, engendre des impacts importants et des changements de paradigme multiples dans la conception et mise en place des formations en langues qu'il conviendra de préciser.

Afin de mieux définir les enjeux liés au développement d'un répertoire plurilingue étendu par opposition à une approche monolingue par lingua franca comme tentative de gérer la diversité, nous aborderons ensuite la question de l'anglais en examinant plus en détail les résultats de recherche portant sur les effets que l'utilisation d'une seule langue véhiculaire peut entraîner dans le contexte académique et économique. Dans cette partie, nous examinerons sous cet angle plus particulièrement l'aspect économique, en nous basant sur les résultats des investigations que nous avons menées dans le cadre du RTL/TNP 3, sous-groupe 2 qui permet d'éclairer cette question dans une perspective européenne. Nous aborderons par la suite les conséquences que l'analyse de cette problématique impose lors de la mise en place de toute offre de formation linguistique dans les hautes écoles, si l'on veut réaliser les buts déclarés de Bologne.

2. Plurilinguisme et identité européenne plurielle

Regardons d'abord la notion de plurilinguisme sous l'angle identitaire. En effet, ce concept, tel qu'il est défini dans le CECRL, se base sur le présupposé que chaque individu a la capacité intrinsèque et naturelle d'acquérir plusieurs langues et de s'inscrire dans plusieurs cultures. Chacune et chacun est donc réellement ou potentiellement plurilingue et pluriculturel. La compétence plurilingue est ainsi commune à toutes et à tous et n'est pas la capacité d'exception d'une élite (CECRL 2001:105). Or, cette caractéristique peut apporter un éclairage sur la question cruciale qui se pose quant au plurilinguisme en tant que fondement de la tolérance. A partir de ce présupposé, on peut, selon des recherches récentes (Gogolin 2002:15, Willems 2002:21, Dupuis 2003:36, Heyworth 2003:13, Byram 2003, Neuner 2003b, Starkey 2003, Zarate / Gohard-Radenkovic / Lussier / Penz 2003, Lussier 2006), formuler l'hypothèse que la prise de conscience du caractère pluriel de son propre répertoire plurilingue et pluriculturel individuel et du fait que cet état peut constituer une valeur

positive¹ est susceptible d'avoir une influence significative pour accorder, dans une première phase, une valeur égale à chacune des variétés linguistiques de son propre répertoire, quelle que soit leur fonction dans l'utilisation et indépendamment de leur statut social. L'une des conséquences les plus intéressantes qui peut découler de cette prise de conscience est un changement de regard - passant d'une représentation monolingue à une représentation plurilingue – qui, comme le formule Byram 2003, "cherche à modifier la perception de soi et de l'autre" (p. 14). Elle est, dans une deuxième phase, censée conduire au respect du plurilinguisme des autres ainsi que de toutes les langues et cultures qui leur sont associées. Une telle conception a le potentiel de conduire à la tolérance linguistique et culturelle et à un comportement d'ouverture, de curiosité et d'acceptation des différences et de l'altérité. Constatons que dans un contexte éducatif, une bonne compréhension de ces implications devrait permettre de promouvoir activement une auto-conception linguistique différente ainsi qu'une conscience interculturelle permettant de construire une appréciation compréhensive de l'altérité. Les programmes de formation en langues doivent alors engendrer un comportement plurilingue, et contribuer ainsi au processus continu de la construction d'une identité européenne plurielle. Le Conseil de l'Europe parle dans ce contexte de l'importance de "créer une culture du plurilinguisme" en faveur de la diversité qui évite autant "uniformisation universaliste et enfermement identitaire" (Conseil de l'Europe 2007b:72).

2.1 Identité et compétence pluriculturelle

Zarate (2003) renforce cette hypothèse en faisant remarquer que la prise de conscience et la construction de son propre répertoire plurilingue doivent nécessairement être liées à une conscientisation, à travers un processus éducatif, du caractère pluriel et évolutif de l'identité. Elle est fondée sur une prise de distance, une objectivation et une démarche réflexive et il s'agit donc d'une construction explicite d'une compétence pluriculturelle, qui ne se constitue pas nécessairement et

¹ En référence aux valeurs européennes où la richesse et la diversité culturelles et linguistiques sont fondamentales et constituantes. Dans un contexte non-européen, cela ne s'applique pas nécessairement comme le note Byram 2003 : "... nous devons être conscients que des notions telles que l'empathie, le décentrage ou la tolérance de l'ambiguïté, ... , ne sont pas nécessairement perçues comme souhaitables dans tous les types de contextes" (p. 10).

automatiquement en parallèle avec la compétence plurilingue et peut donc avoir une autre configuration¹. Cette compétence en constant devenir doit permettre de créer une certaine intercompréhension, soit en créant un espace commun de communication à travers les éléments transversaux aux cultures, soit par un rapprochement par l'acceptation et l'intégration dans son propre répertoire identitaire des valeurs et comportements d'autres cultures, soit en élaborant des stratégies pour identifier et gérer des ruptures de sens et des conflits liés à des interprétations erronées entre les cultures, permettant ainsi la cohabitation dans un espace européen complexe, linguistiquement et culturellement pluriel. Dans ce contexte, il s'agit particulièrement de :

... favoriser la description des continuités culturelles, ce qui amène à corriger les effets produits par la "barrière linguistique": favoriser une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace. (Zarate e.a. 2003:244)

Comme nous venons de le voir, la notion de plurilinguisme ne peut donc pas, dans cette perspective, être dissociée de la notion de pluriculturalité² et des questionnements identitaires que cela comporte. Beacco / Byram s'inscrivent dans la même perspective par rapport au processus de la construction identitaire en constatant, en relation avec cette problématique :

The acquisition of a plurilingual repertoire throughout life is thus associated with the development of an awareness of the cultural complexity of the environment ... this awareness can also be associated with changes in cultural competences and identification. Individuals may become able to live with others in new linguistic surroundings, and may be able to identify with the values, beliefs and behaviours of other groups as a consequence. (2003a:35)

Zarate, Gohard-Radenkovic e.a. parlent dans ce contexte de la construction d'une approche qui amène à valoriser "les atouts sociaux de la multiappartenance" (2003:13).

¹ On peut noter que ces résultats rejoignent ceux de Coleman (1998) relatifs au contexte de mobilité universitaire.

² Zarate (2003:116) rend attentif au fait que, particulièrement dans le CECRL, la compétence pluriculturelle n'a pas une place adéquate et doit être précisée plus clairement : "On y parle de 'compétence plurilingue et pluriculturelle' en 6.1.3. Mais le traitement de ce couple notionnel est tout à fait déséquilibré. L'attention portée à la définition du plurilinguisme en 1.3. n'a pas son équivalent pour le pluriculturalisme ... qui égratigne la complexité de l'articulation des compétences plurilingues et des compétences pluriculturelles : profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue ..."

2.2 Un concept dynamique de l'identité

Or, sous cet angle, le plurilinguisme semble effectivement susceptible de soutenir le nouvel enjeu de la création d'un sentiment d'appartenance élargie à l'Europe, une identité supranationale, européenne, incluant une appartenance multiple et complexe et, dans des combinaisons individuelles multiples, variables et évolutives dans le temps, à des communautés nationales, régionales, locales ou sociales. En effet, ce concept réfute les vieux schémas de catégories nationales et mythologies opaques immuables pour fonder l'identité et ne se réfère également plus, comme le signale Neuner 2003b par rapport à la culture de l'autre, à "une information selon une vision préconçue du monde de la langue cible" (p. 17), donc figée et externe à la personne, mais au partage d'un principe linguistique européen commun basé sur une perspective interne à la personne. Contrairement à ces conceptions, nous nous trouvons ici en présence d'une valeur unifiante, inclusive, non territoriale, dynamique, translinguistique et transculturelle se fondant sur la reconnaissance et la valorisation de toutes ses langues et cultures au niveau individuel et de la société¹. Il s'agirait d'une conscience commune de la diversité linguistique et culturelle comme potentiel, et en construction continue, permettant de dédramatiser la pluralité et d'atténuer les antagonismes, fractures et inégalités existant réellement ou qui peuvent en naître :

L'espace européen pourrait être identifié non par les langues qui s'y parlent, qu'elles soient ou non autochtones, mais par l'adhésion commune à des principes définissant une manière d'être aux langues. (Beacco / Byram 2003a:32)

Idéalement, une prise de conscience de ce principe réduirait donc les rapports conflictuels entre les langues et ne donnerait aucun traitement préférentiel à certaines langues. En ce sens, même si le plurilinguisme et la pluriculturalité se construisent sous différentes formes dans des situations d'interaction différentes tout au long de la vie et en fonction du vécu de chacune et chacun, engendrant une diversité dans l'expression de l'identité individuelle, ils sont partagés par tous les locuteurs. S'agissant d'un concept centré sur la personne, le plurilinguisme peut être considéré en outre comme étant valable dans tous les pays, y compris au niveau transeuropéen,

¹ Ce concept ouvert devrait aussi permettre d'éviter un conflit potentiel entre l'identité nationale et le développement d'une identité européenne.

et il est ouvert sur un monde lui-même pluriel¹ et interconnecté suite aux processus d'internationalisation et de mondialisation actuels.

Cette analyse conduit à dire que le plurilinguisme permet, selon cette conception, de s'inscrire dans un cadre démocratique, de maintenir le multilinguisme des communautés et de prendre en compte les transformations de la société en cours en assurant la communication et la sensibilité interculturelle dans un espace multilingue et en conduisant au respect de toutes les langues et cultures. Par conséquent, en relation avec le processus de Bologne, le plurilinguisme et la pluriculturalité comme valeurs éducatives transversales doivent également pouvoir, dans cette optique, contribuer à la création d'une dimension européenne à l'intérieur de la sphère linguistique et culturelle multiple de l'espace européen d'enseignement supérieur par la prise de conscience par ses membres qu'ils appartiennent à une communauté plus large caractérisée par une diversité linguistique et culturelle.

Signalons enfin que l'analyse du sous-groupe 2 du Réseau thématique dans le domaine de langues 1 (RTL/TNP1/2), portant spécifiquement sur cette question et effectuée entre 1996 et 1999, va dans ce même sens². Les résultats de ce projet (comme ceux de Zarate) font apparaître que la question de l'identité multiple en construction continue est inexorablement liée à la compétence plurilingue (sans que ce processus ne soit perçu consciemment) et que cette identité intervient de manière configurante dans chaque interaction. Son apport intégratif et favorable pour la construction de la citoyenneté européenne et le développement européen en général, et pour une communication réussie au niveau individuel, ne peut se déployer que si une prise de conscience s'effectue :

¹ Lussier (2006) attire l'attention sur les enjeux liés au développement d'une compétence interculturelle qui naissent de la problématique plus large de la mondialisation et du développement non contrôlé d'une culture transnationale à travers les médias et les nouvelles technologies. Celle-ci a un impact sur les représentations de soi et de l'autre, soit positif soit négatif au-delà des entités politiques. Au-delà de l'enjeu de la création d'une identité européenne, cette confrontation de valeurs au niveau mondial demande également à être thématifiée dans le contexte de l'éducation : "il s'agit de former de nouvelles générations de jeunes de tous les groupes ethniques qui développent une meilleure conscientisation de leur propre culture et celle des autres cultures, basée sur le respect mutuel" (p. 3).

² L'importance de la communication interculturelle dans la perspective de la construction européenne a déjà été soulignée dans le projet européen SIGMA en 1995.

All communication is fundamentally intercultural, in the sense that each participant in an act of communication brings to it a specific repertoire of identities, positions and expectations formed through complex relationships with their own and other cultures. Here, culture is understood in the widest sense as an acquired or constructed pattern of values, beliefs, skills and knowledge, which shapes and is shaped by its participants. Effective communication is closely related to the participants' understanding and management of these different cultural identities and positions. Social progress and the building of relations of peace and equality between people in Europe depend on the development of awareness of such cultural variety and difference. (RTL/TNP1/2:1-2).

3. Le plurilinguisme comme compétence : ses caractéristiques et sa construction

Envisageons maintenant de plus près la deuxième dimension du concept de plurilinguisme, à savoir le plurilinguisme en tant que ressource pour agir. Elle est définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) du Conseil de l'Europe comme :

... la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (CECRL 2001:129)¹

Il s'agit donc ici d'une vision holistique d'un répertoire plurilingue fonctionnant comme un système et une organisation complexe de ressources à facettes multiples, dépassant des ressources uniquement linguistiques, et qui est activé différemment selon différents contextes, objectifs et interlocuteurs pour gérer des situations et résoudre des problèmes concrets.

Ce concept se caractérise donc premièrement par le fait que les langues et cultures acquises ou apprises dans des situations d'interaction sociale diverses ne sont pas séparées mais forment un ensemble intégré et enchevêtré représentant une compétence communicative unique, le répertoire plurilingue, qui inclut également la langue maternelle, les dialectes et les registres. Les recherches dans le domaine de l'intercompréhension confirment cette hypothèse. Meissner signale ainsi :

¹ Cet état de fait est confirmé par des recherches psychologiques et neurologiques dans le domaine du plurilinguisme qui semblent prouver que, comme l'exprime Pekarek Doehler par rapport aux bilingues : "Le bilingue n'est pas deux monolingues en une personne, mais dispose bien d'une compétence langagière originale, configurant de manière complexe les systèmes provenant de deux ou plusieurs langues, et cela à la fois en termes de savoir linguistique et de traitement linguistique" (Pekarek Doehler 2007:129).

... au fur et à mesure qu'une personne opère dans plusieurs idiomes, elle finit par internaliser ce 'système' de régularités et d'irrégularités découvertes *entre 'ses' langues*. Elle n'acquiert pas seulement une compétence qui embrasse de manière additive et fortuite les connaissances *plurilingues*, mais aussi *un savoir déclaratif et procédural inter-langues*¹. (F.-J. Meissner 2004:23)

Cette approche théorique se distingue donc fondamentalement de la vision traditionnelle des langues juxtaposées en tranches distinctes sans aucune interaction selon laquelle, par exemple, le mélange de langues ou le passage d'une langue à une autre représente une erreur². Compte tenu du fait que les situations plurilingues et pluriculturelles dans le quotidien actuel représentent la normalité et non l'exception, le passage d'une langue à l'autre est le signe visible d'un répertoire plurilingue à l'œuvre pour gérer des situations de communication plurielles complexes, comme le confirment d'ailleurs aussi des recherches récentes (Lüdi 2004:exposé et 2007a et b, Springer 2004:21, Lüdi / Py 2003, Coste 2002, Heyworth 2003: 51-52). Au contraire, c'est maintenant plutôt le concept de monolinguisme qui apparaît comme un déficit dû à un manque de stimulation de la capacité intrinsèque plurilingue préexistant dans chaque locuteur. Jürgen Meisel dans son article *The Bilingual Child* constate :

It can indeed be shown that the human language faculty has an endowment for multilingualism ... the view of child bilingualism as a potential source of possible disturbances must be abandoned. Instead, monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed. (Meisel 2004:92)

Ainsi donc, la construction de cette compétence est caractérisée par le fait que toute connaissance et toute expérience de quelque langue que ce soit contribue à élargir et modifier la constitution du répertoire plurilingue, quel que soit le contexte d'interaction et le niveau d'acquisition. Celui-ci peut être informel - par exemple dans sa famille, avec ses amis, en vivant dans un autre pays - ou formel et structuré - par exemple à l'intérieur du système éducatif - pour former un ensemble complexe, composite et malléable. Or, cette compétence est en permanence élargie et se construit dans le contexte de cette interaction même qui se pense de manière dynamique. Plus encore, les langues sont en corrélation et interagissent dans la compétence plurilingue qui représente une ressource de possibilités étendues de

¹ Les italiques se trouvent dans le texte original.

² Selon la didactique de l'eurocompréhension, une prise en compte explicite des relations entre les langues et la construction d'une véritable compétence interlinguistique peut améliorer et accélérer le processus d'apprentissage lors de la complexification du répertoire plurilingue (F.-J. Meissner 2004:23).

plusieurs langues, variantes et aptitudes dont le locuteur peut se servir pour communiquer et interagir de manière significative dans une situation donnée. Ce concept s'avère être infiniment plus complexe que le concept traditionnel qui réduit la compétence plurilingue à une structure immatérielle, un système clos sur lui-même¹, un savoir fermé sur la langue ou sur des langues. Et l'on s'éloigne également d'une conception qui veut que ce ne soit qu'une seule langue ou plutôt qu'un seul système monolingue à la fois du répertoire qui intervienne pour gérer des situations d'interaction. En effet, c'est l'ensemble du répertoire qui contribue à gérer des situations d'action humaine. Grin fait remarquer :

Il ne s'agit pas que d'alternance codique ou *code switching*, mais aussi d'activation, dans le cadre d'un échange exolingue se déroulant principalement dans la langue X, de savoirs relevant des langues Y et Z, permettant notamment la réparation de "pannes discursives". (Grin 2007:60)

Pekarek Doehler, en s'appuyant sur les recherches de Lüdi, Py et Serra, parle dans ce contexte du code switching comme "d'une véritable stratégie de communication bilingue" (Pekarek Doehler 2007:129). Lüdi rend attentif au fait que cette conception positive des marques transcodiques est en opposition avec l'approche traditionnelle unilingue qui a considéré négativement voir péjorativement le mélange des langues comme une "preuve d'incompétence" alors que :

... le parler plurilingue est accepté aujourd'hui comme une marque de compétence dans le sens de la mobilisation située et partagée de ressources plurilingues. (Lüdi 2007b:59)

Ainsi, les recherches récentes qui sont reflétées dans le CECRL mettent en avant le fait que cette compétence se caractérise par un ensemble complexe et dynamique de types de compétences en complémentarité, chacune à plusieurs facettes - compétences communicatives langagières (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), stratégies (de production, de réception, d'interaction, de médiation) et compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) - dont la mise en pratique est également conditionnée par le contexte mental de l'utilisateur ainsi que par l'interaction avec des facteurs externes spécifiques comme les conditions et contraintes de la situation d'utilisation et le déroulement de l'action même. On considère que toutes ces composantes interagissent et sont mobilisées de manière

¹ Notamment les théories structuralistes et behavioristes.

différente et multiple lors de l'utilisation concrète du répertoire plurilingue pour résoudre des problèmes (CECRL 2001:39-101; Conseil de l'Europe 2004:5)¹.

Il convient de rappeler que ce concept s'appuie sur les théories de l'action. Très schématiquement, on considère généralement que les quatre composantes suivantes interviennent dans la capacité d'agir : des compétences disciplinaires ou d'un domaine, des compétences méthodologiques, des compétences interpersonnelles et des compétences personnelles, qui se retrouvent dans la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Le rôle du contexte reste cependant quasi absent dans cette vision. Cette conception est complexifiée et élargie par les recherches récentes qui mettent encore davantage l'accent sur le rôle des pratiques sociales, donc sur des facteurs externes à la personne. La compétence se déploie dans cette perspective en relation avec la mobilisation des savoirs et savoir-faire en lien avec et dépendant des interactions pratiques et contextualisées et, comme le dit Pekarek Doehler, "au sein des processus interprétatifs situés des acteurs" (Pekarek Doehler 2007:132). Lüdi parle dans ce contexte de l'émergence d'une nouvelle définition plurielle de la compétence plurilingue, en insistant en particulier sur l'influence importante de la situation concrète d'utilisation sur la production :

Im Lichte neuerer (neuro-) linguistischer Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit kann man noch weiter gehen und eine kontextsensitive, soziale und übergreifende Definition von Kompetenz vorschlagen. Danach wäre Sprachkompetenz nicht einfach in unseren Gehirnen gespeichert, für den jederzeitigen Gebrauch vorbereitet: was jemand weiss ... bzw. kann ... hängt im Gegenteil von der Aktualisierungssituation ab. In der Tat wird Sprachproduktion von der wahrnehmbaren sozialen Umgebung ebenso beeinflusst wie vom gespeicherten Wissen. Nach dieser Auffassung ist Sprachwissen immer auch geteiltes Wissen und gleichzeitig nicht isolierbar, sondern mit anderen Wissensvorräten vernetzt. (2007b:53)

Ceci rejoint l'approche de Charles Goodwin sur l'action humaine, qui adopte un focus analytique s'opposant de manière encore plus marquée à une distinction entre une compétence linguistique qui serait une structure mentale interne à l'individu isolé et l'action située dans un environnement social donné². Goodwin considère l'action humaine comme une activation multimodale et simultanée dans un espace public

¹ Les différentes composantes de la compétence plurilingue seront examinées plus en détail dans le quatrième chapitre de ce travail.

² L'abandon de cette conception d'une séparation entre cognition et pratiques sociales se poursuit, comme le démontre Pekarek Doehler, depuis Vygotsky. Leur interdépendance a particulièrement été mise en évidence par les recherches récentes de Mondada et Pekarek Doehler (Pekarek Doehler 2007:131-132).

d'une série de ressources et pratiques pertinentes (corps, gestes, prosodie, structure sémantique, syntaxe, culture, environnement concret, etc.) et dont le langage ne constitue qu'un aspect. L'ensemble des ressources utilisées pour accomplir une action donnée par les interlocuteurs, y compris les ressources plurilingues, sont liées, s'influencent, se fabriquent et se modélisent mutuellement au cours du déroulement de l'action même pour constituer une compréhension commune se basant sur un monde certes préstructuré, mais constamment transformé et renégocié par les interlocuteurs pour agir :

Frequently, analysis proceeds by treating language both primary and autonomous, and lumping everything that isn't language into the category 'context', e.g. a surround that provides resources for the anchoring of deictics or relevant social categories. I argue against the usual analytic and disciplinary boundaries that isolate language from its environment and create a dichotomy between text and context ... actions are both assembled and understood through a process in which different kinds of sign phenomena instantiated in diverse media, what I call semiotic fields, are juxtaposed in a way that enables them to mutually elaborate each other. (Ch. Goodwin 1999:1490)

La compétence plurilingue se caractérise donc de la manière suivante :

- Elle ne représente pas un ensemble stable (Lüdi 2007b:54) mais se constitue et se transforme toujours à travers et à l'intérieur d'un contexte social d'utilisation ou d'apprentissage spécifique et non d'une manière décontextualisée. Les domaines et les situations d'utilisation ont donc un impact à la fois sur la configuration du répertoire et sur la manière dont le répertoire est actualisé pour gérer des activités de communication concrètes.
- Le répertoire plurilingue varie d'une personne à l'autre, il est dynamique et évolutif; il se développe au fil du temps en relation avec les intérêts, les opportunités et les besoins rencontrés par une personne. Au niveau du processus d'apprentissage, cela signifie que chaque locuteur suit un parcours d'apprentissage individuel qui lui est propre, qui est alimenté par des situations d'apprentissage formelles et informelles¹.
- La compétence plurilingue inclut toutes les langues ou variétés de langues et cultures qui sont y associées qu'une personne possède, indépendamment de la

¹ Cette constatation devrait avoir des conséquences non seulement sur les formes d'apprentissage proposées dans les hautes écoles mais également sur les pratiques d'évaluation permettant des profils différenciés.

manière dont elle les a acquises, quelle que soit la valeur qui leur est attribuée par la société et quelle que soit la fonction pour laquelle elles sont utilisées.

- Le niveau de maîtrise varie selon les langues et selon les activités de communication langagière¹ à l'intérieur d'une langue, qui ne sont jamais égales. Elle peut porter sur tout ou partie des activités de communication langagière, donc inclure des compétences partielles. Il n'y a pas d'idéal linguistique préexistant à atteindre avant de pouvoir devenir opérationnel, mais ces différentes compétences, quel qu'en soit le niveau ou la partialité, permettent d'agir langagièrement pour des buts et fonctions différents.
- Elle inclut la langue maternelle, qui est également une compétence partielle et doit être développée et adaptée - soit sur la base de démarches raisonnées et structurées, soit à travers l'acquisition naturelle - dans un processus tout au long de la vie comme les autres langues (CECRL 2001:130).
- Le plurilinguisme est susceptible de contribuer au développement d'une conscience de la langue, d'une conscience interculturelle et de stratégies cognitives et métacognitives indispensables dans la société actuelle complexe et en interrelations multiples. L'apport au niveau individuel et sociétal lié à la construction du répertoire plurilingue a été particulièrement souligné par le rapport final de l'High Level Group on Multilingualism :

The HLGGM would like to draw attention to the intercultural value of and the cognitive benefits attached to language learning. Language learning supports attention, perception, memory, concentration, concept formation, critical thinking, problem solving, and the ability to work in teams². Moreover, these benefits for the individual are of major importance for the wellbeing of the society at all levels. (Commission of the European communities 2007:2, brief version)
- Tout apprentissage d'une nouvelle langue ou continuation d'apprentissage de la même langue a un lien avec les apprentissages précédents et les modifie en complexifiant le répertoire plurilingue et interculturel dans son ensemble. Ainsi, on ne développe pas une nouvelle manière de communiquer, mais on enrichit un répertoire communicatif en construction permanente et dont les compétences et

¹ Selon la terminologie du CECRL (2001:48).

² Dans ce contexte, on peut aussi mentionner les recherches sur l'enseignement bi- voir multilingue, notamment de Serra / Gajo 1999 et Serra 2003 mais aussi de Van de Craen / Mondt 2003, qui rendent attentif aux effets positifs au niveau cognitif de ce type d'approche.

stratégies déjà acquises peuvent être utilisées pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue et l'approche d'une nouvelle culture. L'attente liée au développement du plurilinguisme dans le CECRL comporte dans ce sens aussi une forte composante humaniste, puisque le plurilinguisme est considéré comme un moyen pour permettre à :

... l'individu de développer une personnalité plus riche et complexe et d'accroître sa capacité d'apprendre d'autres langues étrangères et s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. (CECRL 2001:40)¹

3.1 Configuration de la compétence plurilingue et contexte de l'éducation supérieure

Le présupposé que le plurilinguisme se constitue toujours à travers et à l'intérieur d'un contexte social spécifique est lié à la construction même de la compétence plurilingue. Ce point soulève de manière centrale la question de la spécification et de l'élargissement de cette compétence, et de la manière dont cet enrichissement s'effectue. Lüdi précise que :

... ce répertoire doit être compris comme une ressource pratique et configurée par la pratique. Il ne s'agit pas d'un ensemble stable et fini de variétés déposées dans le cerveau et mises en œuvre dans des contextes différents. Le répertoire est construit et reconfiguré à travers les activités pratiques des interlocuteurs. Ces pratiques sont toujours 'sociales', c'est-à-dire interactives. (2004:exposé)

Si l'on suit cette optique, en la liant à l'apprentissage tout au long de la vie, les hautes écoles ont leur rôle à jouer dans l'adaptation concrète du répertoire plurilingue des étudiants dans ce processus. Les compétences nécessaires à la formation, au développement de l'expertise académique et à la vie professionnelle - qui sont de plus en plus multilingues et multiculturelles - ne peuvent être configurées en grande partie qu'au cours de la socialisation dans un contexte académique et professionnel spécifique², et en interaction avec ce contexte pratique même, c'est-à-dire en interaction avec la langue et la culture, les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui y

¹ Si tel est vraiment le cas, la meilleure façon d'arriver à ce but reste à explorer plus en détail par des recherches approfondies.

² Si l'on suit le raisonnement voulant que les compétences se constituent en interaction avec le contexte social de leur utilisation, il s'ensuit que les hautes écoles ne peuvent pas totalement préparer les étudiantes et étudiants au monde professionnel, qui est d'ailleurs trop diversifié pour pouvoir couvrir tous les champs. Il s'agit alors plutôt de développer les compétences génériques pour apprendre à apprendre tout au long de la vie, donnant aux étudiants l'outillage leur permettant d'adapter leurs compétences rapidement à l'évolution de leurs besoins.

sont liés, dans différents domaines et par rapport à différentes conventions et activités de résolution de problèmes académiques et professionnels.

On ne peut donc pas présupposer que les étudiants ont déjà acquis à l'école¹ toutes les compétences linguistiques actionnelles et interculturelles nécessaires pour communiquer de manière compétente dans un contexte académique dans une autre langue ou même dans leur langue première avant d'être confrontés à ce dernier. Le document de travail de 2004 de la 'Task Force du TNP 3², sous-groupe 2 for categorizing language or language-related competences'³ souligne :

To become an expert and a professional means learning the language and communication skills that are an integral element of the respective academic field and profession, and being able to demonstrate that competence in a confident and credible way in various contexts of language use and to various audiences. Language and communication competence is, thus, closely related to both generic and subject-specific competence.

Nous avons donc affaire à une double transversalité des langues. Ceci est tout aussi vrai pour la langue maternelle que pour les langues étrangères. Le profil d'un diplômé ne peut donc être dissocié, dans la société multilingue et multiculturelle actuelle, d'une composante plurilingue spécifique au contexte universitaire, qui ne peut être laissée au hasard des modes d'appropriation naturels, mais doit au contraire être développée à travers une démarche structurée.

Or, une meilleure prise de conscience de ce facteur est nécessaire pour faire des choix fondamentaux par rapport aux formations en langues universitaires. Cette prise de conscience doit être promue auprès de tous les groupes cibles à l'intérieur et à l'extérieur du domaine universitaire, et aussi à travers les formations en langues universitaires.

3.2 Compétence plurilingue et changement de paradigme pour la formation en langues

Notons que l'application du concept théorique de plurilinguisme dans la pratique implique un changement et une réorganisation fondamentaux allant de pair avec une

¹ Cet argument est souvent utilisé pour s'opposer à la continuation de l'apprentissage des langues au niveau tertiaire.

² Ce document de travail n'est pas publié.

³ Task Force: Anne Räsänen, Brigitte Forster Vosicki, Daniel Toudic, Tom Fraser.

complexification importante pour les formations en langues au niveau universitaire. Si la compétence plurilingue est un répertoire langagier unique dont chacun dispose déjà et dans lequel toutes les compétences langagières et interculturelles de types et niveaux différents, toutes les compétences génériques communes à toutes les langues trouvent leur place et peuvent être développées et enrichies en fonction des besoins changeants et de manière multiple tout au long de la vie, alors la conception traditionnelle selon laquelle il est nécessaire, par exemple, de développer une ou plusieurs langues de manière séparée et à la perfection (illusoire) avant qu'on puisse en tirer profit n'est plus valable et doit être abandonnée car elle est dépassée.

Wokusch explicite ce changement conceptuel au niveau théorique comme suit :

L'essor de la linguistique structuraliste, aux conceptions méthodologiques d'inspiration behavioriste, a ... favorisé une approche cloisonnée des enseignements des langues en focalisant leur description sur des différences de surface et en excluant la langue maternelle. La grammaire générative transformationnelle, avec des notions de structures profondes et de la grammaire universelle, ainsi qu'un changement de paradigme au niveau des conceptions d'apprentissage ont cependant à leur tour mis cette approche cloisonnée en question¹. (Wokusch 2005:14)

L'entrée par le plurilinguisme représente donc un changement radical par rapport au traitement des langues dans l'enseignement. Cet aspect se reflète d'ailleurs fortement dans les travaux des ces derniers années de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (CECRL 2001:11, Conseil de l'Europe 2007b). Les conséquences principales à prendre en considération pour concevoir des programmes de langues de qualité sont multiples.

3.2.1 Curriculum intégré versus langues isolées

Premièrement, si l'on admet que l'on n'apprend pas chaque langue séparément de manière additive, mais au contraire qu'il s'agit d'un processus intégré, il devient nécessaire d'établir une coordination entre les langues dans l'enseignement et une approche transversale cohérente, articulant les enseignements de langues les uns aux autres en tirant bénéfice des compétences transférables et en développant l'attention et le recours à ce qui est transférable, transversal et déjà disponible dans le répertoire

¹ Wokusch cite Roulet qui, déjà en 1980, plaide pour une intégration des différentes langues dans l'apprentissage des langues (2005:14). Bien que ces concepts soient connus depuis des décennies, leur mise en pratique tarde toujours. Cela appelle à davantage de recherche se concentrant sur une perspective applicative permettant de dégager des critères et des conditions favorisant la mise en œuvre de ces concepts.

plurilingue et plus spécifiquement aussi dans l'usage des stratégies d'apprentissage et des stratégies interculturelles. Ces éléments, qui constituent alors un nouvel objet à part entière dans la formation plurilingue, doivent en outre être construits et approfondis explicitement et de manière coordonnée et structurée lors de tout apprentissage des langues ou plus précisément de tout élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel. Or, il est maintenant généralement admis (CECRL 2001: 129-134¹, Berthoud / Kalliokoski / Mackiewicz / Truchot / Van de Craen 2001, Conseil de l'Europe 2007b:95-97) que l'adoption d'une telle perspective plurilingue intégrée nécessite un décloisonnement des disciplines, l'abandon de la compétition et de la rivalité entre les langues ainsi que de leur spécialisation comme entités isolées, et une redéfinition radicale des programmes qui prenne en considération de manière concertée l'aspect transdisciplinaire et les liens entre les langues². Par ailleurs, une interdisciplinarité accrue a également été identifiée par le projet européen RTL/TNP 2 comme élément essentiel pour garantir une approche cohérente et plurilingue dans l'innovation des curricula dans le domaine des langues au niveau universitaire (RTL/TNP 2 2003:15).

Dans la perspective de la construction théorique de la notion de plurilinguisme et dans son application pratique, cette ouverture doit également inclure des concepts des disciplines non linguistiques (science de l'éducation, sociologie, anthropologie, pédagogie, psychologie, neurologie, etc.), dépassant ainsi la fragmentation traditionnelle entre disciplines et favorisant une approche interdisciplinaire de la construction de la notion de plurilinguisme (Conseil Européen pour les langues 2001a).

A propos de la construction de la compétence plurilingue au niveau individuel à travers l'apprentissage et l'utilisation des langues, une intégration doit également avoir lieu dans deux autres directions : entre, d'une part, les formations structurées et formelles effectuées dans un contexte universitaire ou extra-universitaire et de l'autre, les processus d'acquisition plus naturels comme par exemple en situations

¹ Il s'agit du chapitre 8 du CECRL "Diversification linguistique et curriculum".

² Comme par exemple entre autres les stratégies préconisées par les théories de l'intercompréhension (voir Doyé 2005: 5-21 ou le projet EuroComRom de Meisser e.a. 2004).

d'apprentissage informelles dans un environnement social plus large ou par immersion. L'ensemble des expériences langagières et interculturelles contribue en permanence et de manière différente à la constitution et l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel. Par ailleurs, les langues étant partie constituante de presque toutes les autres pratiques disciplinaires, une attention spéciale doit être portée au développement des compétences langagières appropriées (autant pour la langue maternelle que pour les autres langues) dans n'importe quelle discipline. Notons que le concept de "didactique intégrée" (Wokusch 2004:14-16) s'articule autour d'une telle approche globale et cohérente, qui cherche à englober et tirer bénéfice de tous ces aspects contribuant à l'enrichissement du répertoire plurilingue¹.

3.2.2 Approche pédagogique centrée sur les acquis versus un enseignement des contenus

Deuxièmement, si l'on veut développer les langues dans leur dimension interactionnelle et sociale, alors il faut reconnaître que la transmission d'un savoir sur une langue - telle qu'elle se pratique encore trop souvent dans le contexte universitaire - ne permet pas de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette conception rejoint l'hypothèse constructiviste qui repose notamment sur les théories de la psychologie cognitive (Piaget, Bruner) ainsi que sur celles de l'interaction sociale (Vygotsky, Feuerstein) selon lesquelles, vu très globalement et comme le formulent Cuq et Gruca 2005, une compétence "n'est pas le résultat d'un transfert de données d'un individu à l'autre mais d'une activité structurante de l'apprenant" (p. 393) à l'intérieur d'un contexte d'interaction sociale significative et en relation avec ses besoins et intérêts², donc unique et originale chez chacune et chacun. Dès lors, un double changement est nécessaire. Il est largement et depuis longtemps reconnu et réaffirmé qu'il faudra dorénavant une approche pédagogique différente et différenciée (Vygotsky 1985 [1934], Rogers 1957, Holec 1981, Feuerstein 1991, Williams /

¹ Remarquons que le *Portfolio européen des langues* permet de documenter de manière cohérente la construction du répertoire plurilingue tout au long de la vie indépendamment de la manière (formelle, informelle, etc.) par laquelle les compétences plurilingues ont été acquises, ainsi que la mise en place dans la durée des stratégies d'apprentissage des langues et des stratégies interculturelles. Il convient donc comme soutien à la mise en place d'une didactique intégrée (Conseil de l'Europe : site Portfolio, Little / Perclova 2001, Schneider / Lenz 2001, Forster Vosicki 2002).

² Il est à noter que les théories sur la motivation identifient la prise en considération de ces facteurs comme favorisant la motivation intrinsèque (Ushioda 1996).

Burden 1997, Little 1991 et 2000, CECRL 2001, Pekarek Doehler 2002, Wolff 2002). D'une part, elle doit être centrée sur l'apprentissage ou plus précisément sur le processus de l'apprentissage qui est hautement individuel et implique l'individu dans sa globalité. Il s'agit de créer des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant ne reste pas passif, mais peut construire activement et de manière personnelle, en rapport avec ses acquis préalables et ses besoins actuels et futurs, les compétences langagières et stratégies d'apprentissage et interculturelles. De l'autre, ce processus doit viser les savoir-faire, attitudes et savoirs à acquérir par l'étudiant, nécessaires pour développer les répertoires plurilingues et compétences pluriculturelles appropriés, plutôt que l'enseignement de contenus qui ne privilégient souvent uniquement que le savoir sur une langue (p. ex. le système et la structure, c'est-à-dire des connaissances déclaratives¹) ou des aptitudes linguistiques considérées comme un produit figé au détriment de compétences permettant à l'étudiant d'agir langagièrement de manière appropriée et efficace dans des environnements sociaux multilingues et multiculturels spécifiques (Cyr / Germain 1996, Ridley 1997, Meissner 2002, Altmayer 2002, Willems 2002, Pekarek Doehler 2002, Holtzer 2002, Little / Ridley / Ushioda 2002, Neuner 2003b et 2004, Rampillon 2003, Le Pape Racine 2003, De Pietro / Matthey 2003, Mariani 2004, Little e.a. 2007).

Or, une conséquence majeure de la focalisation sur l'apprenant et d'une pédagogie plus réflexive et active, cherchant à développer l'autonomie de l'apprenant, réside dans le fait que l'enseignant doit, en plus des compétences faisant traditionnellement partie de son profil professionnel, posséder également des connaissances sur les processus d'apprentissage dans lesquelles interviennent des composantes cognitives, métacognitives, affectives et relationnelles. De plus, l'enseignant doit savoir comment ces processus peuvent être pris en compte et soutenus à travers des approches pédagogiques appropriées. Cyr / Germain font remarquer que :

... agir sur les connaissances veut donc dire agir aussi sur la façon d'apprendre ... Une des responsabilités de l'enseignant est donc de faire prendre conscience à l'élève des stratégies qu'il utilise et de lui présenter de nouvelles, le cas échéant. (1998:112)

¹ Dans ce contexte, Denise Delay souligne le fait que l'enseignement de la grammaire ne doit pas être un but en soi, mais qu'au contraire la grammaire doit constituer un outil "au service de la lecture, écriture des textes, de la compréhension et de l'expression orales dans la langue cible" (Delay 2007:117); ce qui doit être visé n'est donc pas l'exhaustivité dans la description du système, mais une sélection d'éléments pertinents en "fonction d'une utilisation particulière" (p. 117).

afin de lui permettre d'élargir son champ perceptif et favoriser le développement de nouvelles compétences. Ce processus étant lié aux caractéristiques et à la personnalité de l'apprenant, il varie d'une personne à l'autre et exige une plus grande individualisation de l'approche.

Cette problématique a trait au profil professionnel des enseignants. Or, ce profil se voit considérablement modifié par une approche actionnelle visant la construction de la compétence plurilingue tout au long de la vie (Byram 2003b, Tudor / Mackiewicz 2007:10, Little e.a. 2007:19-36). En effet, si les enseignants dans les hautes écoles ne développent pas des compétences professionnelles nouvelles, à bien des égards plus complexes que celle du pourvoyeur du savoir, ce nouveau paradigme ne pourra que difficilement être mis en œuvre. Camilleri Grima et Fitzpatrick nomment notamment les nouveaux rôles et attitudes suivants :

L'enseignant doit agir de plus en plus comme facilitateur et comme guide pour celui qui apprend. Parmi les nouveaux rôles importants, mentionnons ceux de médiateur, de chercheur, de concepteur de scénarios complexes d'apprentissage, de collaborateur et d'évaluateur. (2003:60)

D'ailleurs, l'importance cruciale de la formation (initiale et continue) des enseignants dans le processus de changement par rapport à la formation en langues dans le secteur de l'éducation supérieure a, à de multiples reprises, été soulignée par les différents projets européens des Réseaux thématiques dans le domaine des langues (RTL/TNP 1996-2007) qui la désignent comme un élément clé pour une approche de qualité :

A third point relates to teachers' preparedness for the demands of a process oriented approach to teaching and learning ... the goal of learner empowerment calls for a change ... in pedagogical strategies ... Teacher training is thus a basic enabling condition for the successful implementation of this change in HE practice. (RTL/TNP2 2003:100)

3.2.3 Construction de la compétence plurilingue versus vision monolingue d'un niveau homogène

Troisièmement, à part pour les sections de langues ou les formations pour professionnels en langues, l'exigence de développer une ou chaque langue à un niveau de maîtrise élevé n'est pas nécessairement appropriée dans la perspective du développement d'un répertoire plurilingue et pluriculturel tout au long de la vie en tant que compétence transversale, qui demande la diversification des langues

appries¹. Il s'avère que cette approche s'inscrit même en opposition au concept de plurilinguisme. Selon Springer (2006) et Coste (2006), le but d'une formation plurilingue ne peut pas être d'atteindre un certain niveau normé et homogène pour tous les apprenants dans une langue - chose par ailleurs impossible car les différentes activités langagières et capacités sont presque toujours développées inégalement. Cette norme idéale témoigne d'une vision monolingue toujours dominante qui, dans une perspective plurilingue, doit être dépassée. En effet, une réelle didactique du plurilinguisme est nécessaire et à inventer - en opposition à une approche monolingue - pour soutenir le basculement vers un nouveau paradigme dans la formation en langues (Springer 2004:21). Dès lors, le critère de base pour la formation en langues des étudiantes et étudiants des disciplines autres que les langues doit donc devenir l'élargissement, l'enrichissement et la complexification du répertoire en prenant en considération les savoirs, savoir-faire et profil antérieurs. Ce répertoire se caractérise par une configuration différente pour chaque personne. Krumm plaide dans ce contexte pour un :

... 'Gesamtkonzept sprachlicher Bildung', in dem die individuellen Interessen der Lernenden ebenso wie die sprachlichen Anforderungen an Fremdsprachenkompetenz aufeinander bezogen werden und unser gesamtes methodisches Konzept einer kritischen Prüfung unterzogen wird. (Krumm 2003:42)

Il s'agit donc d'un changement d'approche fondamental mettant au centre de l'intérêt la notion de profil : l'accent n'est plus ici sur le niveau à atteindre mais sur la construction de la compétence plurilingue, à savoir un profil différencié pour un étudiant spécifique². Cette notion se rapporte à deux niveaux différents : à celui du répertoire plurilingue et, à l'intérieur d'une langue, à celui des différentes activités langagières qui peuvent être développées à un niveau de compétence différent. Dans ce contexte, le profil peut porter sur des combinaisons de langues et variétés différentes et peut être plus ou moins étendu. Or, les deux niveaux susmentionnés impliquent la nécessité d'une différenciation des objectifs d'apprentissage selon le contexte, les besoins des différents publics-cibles ainsi que les préférences et besoins personnels à un moment donné. En effet, ce profil en permanente transformation se

¹ Comme cela est explicité dans les chapitres 6 et 8 du CECRL.

² Ce concept est au cœur de la réalisation des buts transversaux de Bologne : le développement personnel plaide pour des trajectoires individualisées et la société et l'économie bénéficient de ressources multiples et variées.

construit en rapport avec des besoins spécifiques personnels. Les objectifs d'apprentissage devraient donc en tenir compte et laisser un certain choix aux étudiantes et étudiants. Ainsi, à côté d'une palette de langues étendue, on devrait notamment promouvoir le développement de compétences partielles qui peuvent enrichir avantageusement les compétences déjà présentes (CECRL 2001:104-108 et 129-134)¹. Schneider fait remarquer qu'il peut s'agir par exemple de la production ou réception écrite, de la compétence culturelle, du développement de compétences générales transférables, d'une meilleure compétence pour agir dans un domaine professionnel spécifique, d'une diversification des stratégies, d'un savoir sur la culture, des stratégies plurilingues, etc. (Schneider 2003:95). Pour les universités, il devient donc nécessaire de modifier des scénarios curriculaires qui doivent dorénavant être pluriels. Il s'agit d'une part d'élargir et de rendre l'offre plus flexible et, de l'autre, de développer l'autonomie de l'apprenant et de diversifier les résultats d'apprentissage attendus. Une telle modification, contrairement aux pratiques dominantes, favoriserait la construction permanente et contextualisée du répertoire dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie, au travers des parcours individuels qui servent aussi bien les individus que la société et l'économie. Or, les développements liés au processus de Bologne, comme la modularisation, facilitent une telle approche de même qu'une description cohérente et rapportable de la compétence plurilingue et son développement, comme le propose le CECRL qui sera traité en détail dans un chapitre ultérieur². C'est donc à travers la reconnaissance de l'existence de profils individuels différenciés hétérogènes que les hautes écoles peuvent promouvoir le plurilinguisme. Dans ce contexte, l'obtention des crédits doit bien être liée aux résultats à atteindre, mais ces derniers doivent être fixés par rapport au profil de départ de l'étudiant.

¹ Afin de préciser cette perspective, le CECRL, en relation avec la mise en place de possibilités de formation, invite dans ce contexte à examiner les points suivants : "comment favoriser pour les apprenants concernés, le décloisonnement et la mise en relation effective des différentes composantes de la composante plurilingue et pluriculturelle en voie de construction; comment notamment l'attention et le recours à ce qui est transférable, transversal, déjà disponible dans la connaissance et l'usage et quelles compétences partielles (de quelle nature et de quelle fonctionnalité) peuvent, pour les apprenants concernés, venir enrichir, complexifier et différencier des compétences déjà installées (2001:134).

² Le CECRL facilite cette tâche par la manière dont il présente les différentes catégories descriptives qui constituent la compétence plurilingue et par les questions qu'il pose pour susciter une prise de conscience (CECRL 2001:134).

3.3 Composition du répertoire plurilingue : le rôle d'une langue commune transnationale

La question de la composition du répertoire plurilingue reste cependant problématique. En allouant au plurilinguisme une place centrale dans leurs politiques éducatives, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe encouragent la possibilité d'apprendre un grand choix de langues et de ne pas se limiter à celles qui sont traditionnellement enseignées ou de répondre uniquement à la demande contemporaine pour l'anglais (Beacco / Byram 2003b:14). En effet, une seule lingua franca n'est généralement pas considérée comme suffisante pour gérer la complexité croissante et la diversité des langues, pour répondre aux exigences pour construire et assurer la citoyenneté et la cohésion dans une Europe démocratique moderne, et pour répondre aux nécessités du marché du travail.

Cependant, selon des travaux de Breidbach, dans un souci d'efficacité et d'unité, une de ces langues autres que la langue maternelle devrait être une langue commune permettant d'éviter la marginalisation et l'isolation, c'est-à-dire une lingua franca, assurant la communication supranationale et agissant comme médiateur entre les différentes langues : actuellement, cette fonction est fréquemment remplie par l'anglais. En ce sens, l'anglais contribue à l'inclusion sociale (Breidbach 2003:23) et à l'intercompréhension. Selon le positionnement de la politique linguistique éducative actuelle, l'autre langue peut être n'importe quelle autre langue étrangère, minoritaire, régionale - selon les préférences personnelles ou professionnelles des personnes; elle servira à développer la compétence interculturelle et la compréhension de la culture de l'autre, ce qui est indispensable par exemple pour s'intégrer dans une population locale et assurer la compréhension réciproque (SEC (2002) 1234:8). Dans ce contexte, les langues nationales les moins parlées et les moins enseignées devraient bénéficier d'une attention particulière. Il s'agit donc ici d'un concept global incluant l'anglais.

Il n'est donc pas question de rejeter l'anglais en tant que partie d'une compétence plurilingue multiple remplissant une fonction spécifique dans la communication. Tout au contraire, une compétence de haut niveau en anglais est aujourd'hui indispensable pour les étudiants et diplômés pour des questions de participation transnationale.

Graddol voit dans cette importance croissante de l'anglais même un changement de statut de l'anglais passant d'une langue parmi les autres du répertoire plurilingue à une nouvelle compétence de base (Graddol 2006:72). Et Paradowski va plus loin en constatant :

A generation ago, only elites such as diplomats and CEOs needed the language for work. Not knowing English nowadays may in some countries mean condemnation to poverty and relegation to an excluded minority of the population. English has become one of the generic skills necessary to acquire new knowledge and expertise in professional development ... with success in life becoming contingent on success in English. (Paradowski 2008:103)

Les recherches du TNP 3/2 confirment cette constatation. La participation à une société et une économie globalisées exige donc actuellement des compétences adéquates et de haut niveau dans cette langue.

Il ne s'agit donc pas de refuser cette langue, mais plutôt de refuser une politique privilégiant cette langue seule pour des raisons économiques, parce qu'il serait plus avantageux en terme de coûts de fonctionner avec une seule lingua franca dans une zone multilingue et multiculturelle (Skutnabb-Kangas 2002, Beacco / Byram 2003b:13). Une telle approche serait en contradiction avec les questions d'identité, d'égalité, de participation et d'inclusion discutées plus haut, qui demandent la diversité linguistique. Dans ce concept, c'est la complémentarité des fonctions des différentes langues qui répond le mieux au défi de la construction d'une dimension européenne, et qui contribue à la diminution des perceptions divergentes des finalités et valeurs communes ainsi qu'à la conciliation et la gestion de la diversité croissante dans tous les domaines.

Cependant, l'apprentissage massif de l'anglais, même en tant qu'élément d'un répertoire plurilingue, génère une dynamique contraire au développement du plurilinguisme en favorisant une hégémonie linguistique de cette langue comme celle du mécanisme du 'minimex' (Van Parijs 2004). Si l'anglais est largement enseigné et constitue pour un très grand nombre de personnes la langue de communication commune, la motivation d'apprendre d'autres langues baissera et la demande pour l'anglais augmentera encore. Pour contrecarrer cette dynamique, de nombreux chercheurs plaident, dans le contexte des nouveaux concepts pour encourager le plurilinguisme, de ne pas proposer dans l'éducation primaire et secondaire l'anglais comme première langue étrangère mais comme deuxième (Hufeisen / Neuner 2003, Scheider / Clalüna 2002).

4. Le plurilinguisme et la problématique de l'anglais dans le contexte académique et professionnel

On ne peut pourtant pas ignorer le statut actuel de l'anglais, qui occupe en ce moment une place prépondérante dans les systèmes éducatifs, particulièrement dans les hautes écoles et dans la communication internationale. Nombre de chercheurs rendent attentif au fait que l'anglais empiète déjà maintenant sur les usages internes des communautés nationales (Philippson / Skutnabb-Kangas 1996:446, Ammon 2000 et 2001, Truchot 2002:22, Seidelhofer 2003), particulièrement dans le contexte académique et, à l'intérieur de ce contexte, particulièrement dans les sciences de la nature. Ce statut s'intensifie encore avec le processus de Bologne. Les études de Maiworm et Wächter de 2002 et 2008 montrent que la tendance vers l'anglais se renforce non seulement en ce qui concerne les programmes de formation, mais également au niveau de la coopération scientifique européenne et internationale, ainsi qu'au niveau de publications scientifiques. L'intégration politique et l'internationalisation économique renforcent également son rôle. On ne s'étonnera guère d'observer que les desiderata de la politique éducative et de la recherche sont en décalage extrême avec la réalité de la prédominance actuelle de l'anglais, qui fait craindre à quelques scientifiques (Van Parijs, Phillipson, Skutnabb-Kangas, Grin, Crystal¹) qu'une situation de 'melting pot' semblable à celle des Etats-Unis puisse s'installer en Europe, où l'anglais prendrait le dessus par rapport aux autres langues et nivellerait les différences. Remarquons que Crystal considère ce développement de manière positive, comme un facteur de progrès permettant entre autres de conférer au savoir une dissémination rapide et un accès facile; les autres scientifiques considèrent cette évolution comme négative car elle défavorise les non anglophones et comporte un risque d'inégalités multiples (Wilson 2002:11).

Or, l'analyse des effets de l'utilisation d'une langue véhiculaire unique dans le contexte académique et économique nous permet d'esquisser plus clairement le rôle du plurilinguisme dans la réalisation des objectifs multiples de Bologne.

¹ "I think English has become so large, now, that it is unstoppable" (Crystal 2002:17).

4.1 Rôle dominant de l'anglais : une menace pour la diversité des cultures et la qualité académique ?

On peut constater que dans les hautes écoles particulièrement, on ne rencontre pour l'heure que peu de prise de conscience de l'importance du plurilinguisme et de la pluriculturalité pour leur fonctionnement même et pour la réalisation des objectifs de la réforme souhaitée, ni de volonté à large échelle de prendre au sérieux cette problématique¹. Ainsi le rapport Trends 2003 sur l'avancement de la mise en œuvre de Bologne remarque sous la rubrique 'Points négligés' :

Linguistic matters are another neglected aspect of the EHEA: impressive progress is being made in the terms of structural convergence, greater transparency, portability of grants, etc but many years of experience with EU mobility programmes have shown the effectiveness of language barriers. Is the total dominance of the English language in most institutions and programmes really the price we have to pay for true European mobility, or are there ways to safeguard Europe's linguistic and cultural diversity and convince students and institutions that 'small languages' are worth bothering about? (European University Association 2003:107)

Cet état de fait nous conduit à nous questionner plus en détail sur les conséquences multiples en contradiction avec les objectifs de Bologne découlant de l'utilisation de l'anglais comme langue unique de communication dans la formation et la recherche académique à travers l'Europe.

4.1.1 Impact du monolinguisme scientifique sur la construction du savoir : risque de standardisation et de non-transparence

En effet, de nombreux chercheurs (Berthoud, Gajo, Mondada, Ehlich, Rigotti 2003, ainsi que le projet DYLAN) attirent l'attention sur un aspect lié au plurilinguisme et à la pluriculturalité, particulièrement important pour l'université : sa manière d'intervenir dans la construction du savoir et le risque lié à l'utilisation de l'anglais seul comme langue scientifique. Selon Mondada :

... le langage ne sert pas uniquement à véhiculer les informations qui auraient été conçues en dehors de lui, mais exerce des effets configurants sur les savoirs qui sont élaborés dans et par des activités discursives dans l'interaction sociale entre différents locuteurs. (2002:35)

¹ Tudor et Mackiewicz constatent non seulement une intensification de l'utilisation de l'anglais mais même, dans certains cas, une régression de l'enseignement des langues en général. Il s'agit donc de développements qui vont à l'opposé d'une mise en œuvre réussie du processus de Bologne : "Indeed, within the Bologna Process, the presence of a language policy is a basic quality criterion for all HEIs. Paradoxically, however, the implementation of the Bologna Process has in a number of cases led to the crowding out of language learning or to an overemphasis on just one language, English, which is increasingly used as a medium of instruction" (2007:16).

Selon cette conception, le plurilinguisme est garant de la pluralité de la construction du savoir et, par conséquent, du maintien d'un potentiel de créativité nécessaire pour la construction de l'Europe de la connaissance. Or, l'adoption d'une seule langue dans le domaine scientifique augmenterait le risque d'appauvrissement et de standardisation. L'utilisation d'une langue unique ne réduirait pas seulement la diversité dans la co-construction, l'organisation et la gestion du savoir (Berthoud e.a. 2001:8) mais diminuerait aussi la confrontation entre différentes cultures scientifiques, qui favorise l'émergence de l'altérité par la nécessité de clarification et d'explicitation par rapport aux objets traités qui en résulte afin, par exemple, de clarifier les représentations diverses qu'un concept ou objet peut couvrir dans diverses cultures scientifiques¹. L'utilisation d'une seule langue comme outil détaché voilerait ces processus complexes et donnerait l'illusion d'une transparence et d'une homogénéité de points de vue qui n'existe pas :

Chacun plaque ses propres représentations, dans l'illusion qu'elles sont 'universellement' partagées, tant que l'occasion ne se présente pas de devoir les interroger. Et ce sont à terme ces occasions mêmes de remise en question qui risquent de disparaître sous l'influence d'un monolinguisme et d'une monoculture grandissants. (Berthoud 2003a:2 et 2003b)

Or, une prise de conscience de ce phénomène pourrait certes le limiter. Ceci est d'ailleurs vrai à l'intérieur d'une langue, où une compréhension commune illusoire présumée peut être questionnée en instaurant une perspective externe, permettant une prise de distance critique qui remet en question le concept de la langue comme vecteur neutre. Une telle démarche pourrait en quelque sorte restaurer partiellement la confrontation des points de vue. Mais l'utilisation d'une langue véhiculaire unique nécessiterait alors une double prise de distance. C'est dans ce sens qu'elle augmenterait alors encore le risque inhérent d'opacité et de non-transparence, en ajoutant une deuxième épaisseur qui renforcerait le danger éventuel que l'arrière-fond culturel différent et les représentations qui y sont liées soient masqués. De plus, le risque d'uniformisation serait accru par le fait que l'inscription dans un modèle de convention académique unique est couplée à une sorte de pression au désapprentissage actif de la diversité des cultures académiques pour répondre aux manières de faire dominantes. Seul le maintien et la défense active de la diversité

¹ Rigotti parle dans ce contexte d'un risque de "perdre la richesse d'une lecture de la réalité que la seule application d'une pluralité de réseaux conceptuels, différents et complémentaires, sait nous assurer" (Rigotti 2003:58).

dans la construction, la conceptualisation et le contrôle des connaissances sont susceptibles de contrecarrer une homogénéisation de la science (Berthoud 2004, Mondada 2002) et de garantir la qualité académique qui, dans le contexte de Bologne, est liée à la diversité.

On peut cependant signaler qu'une approche récente, susceptible de réduire l'écart et la contradiction entre standardisation à travers l'anglais et apports de la diversité multilingue, se dessine à travers le concept émergent de "standardisation épaisse" qui est proposé par Berthoud¹ :

Néanmoins, plutôt qu'une négation du standard, qui tend de toute façon à s'imposer dans un monde globalisé, il convient de chercher une nouvelle forme de standardisation, une "standardisation épaisse" (expression dérivée du concept "thick description" de l'anthropologue Clifford Geertz), une standardisation qui, ajouterons-nous, contienne des traces de la confrontation plurilingue. (Berthoud 2007:47)

Ce concept intègre les bénéfices des pratiques conceptuelles et stratégiques spécifiques aux différentes langues, favorisant ainsi la confrontation, la complexification et la clarification allant vers une compréhension commune d'un objet par des regards diversifiés et multiples tout en assurant "un seuil d'intercompréhension minimale" (Berthoud 2007:47).

4.1.2 Cours en anglais et risque de déculturation de l'expérience de la mobilité

Si l'on considère la question du plurilinguisme sous l'angle des enjeux liés à la mobilité, on constate un inconvénient supplémentaire de l'utilisation unique de l'anglais pour la formation et la recherche. On peut émettre l'hypothèse que l'utilisation d'une langue unique dans la formation académique risque de compromettre les bienfaits attendus de la mobilité académique pour développer la dimension européenne, qui se trouve au cœur du processus de Bologne et des politiques éducatives européennes plus larges. En effet, le projet européen Réseau thématique dans le domaine de langues 1, le RTL/TNP 1, sous-groupe 8, a mis l'accent sur l'importance de l'expérience de la mobilité et son potentiel de créer une identité plurielle et une compétence interculturelle :

Experiencing other cultures and languages provides a basis for understanding European diversity and building the multifaceted competence needed when moving and working freely within the expanded community ... these skills ... refer to the management of international

¹ Concept emprunté à Usunier (Berthoud 2007:47).

communication contacts between individuals in social, academic and professional contexts. (TNP1D 2000:60-61)

Les sondages effectués au niveau européen dans le cadre de ce projet confirment l'impact positif de cette confrontation :

Experience has shown that learning the local language enhances the students' cultural and personal development. Often, the great benefit of the exchange lies in this multicultural growth, which can be more significant than the acquisition of discipline-related new knowledge. (TNP 1D 2000:68)

On considère donc que la confrontation à la diversité permet de développer la compétence interculturelle¹, les identités multiples, un autre regard sur le monde et par là, de relativiser notre propre vue du monde (Starkey 2002:26). Or, si une large partie de cursus dans l'EEES est dispensé en anglais, la perspective locale risque d'être supprimée. En effet, les étudiantes et étudiants ne seront plus, ou du moins plus autant, confrontés à la possibilité de l'apprentissage et de l'utilisation d'une autre langue (nouvelle) et d'une autre culture locale et académique leur permettant d'élargir leur répertoire plurilingue et pluriculturel.

Cependant, la tendance vers l'anglais se renforce au niveau des programmes de formation. Comme le montrent les enquêtes de Maiworm et Wächter (2002 et 2008), les programmes en anglais ont triplé entre 2002 et 2007. En effet, dans la discussion autour de l'internationalisation, l'utilisation d'une lingua franca apparaît à première vue comme une solution simple à ce problème. On observe qu'un grand nombre d'acteurs considèrent que la lingua franca constitue un moyen permettant de soutenir la mobilité et particulièrement d'attirer les étudiants internationaux et de préparer leurs propres étudiants à un contexte académique internationalisé. L'utilisation de l'anglais augmente pour les mêmes raisons au niveau de la coopération scientifique européenne et internationale (Maiworm et Wächter 2002 et 2008). D'où aussi un effet sur les publications scientifiques, qui se servent également de plus en plus de cette langue pour prétendre à une réception internationale à large échelle. Cette tendance exerce, comme le dit Ehlich, une pression anti-plurilingue (Ehlich 2002:49) considérable. Concernant cette question d'une monoculture en augmentation, Rigotti

¹ Le TNP1D rend également attentif à l'importance de garantir l'apprentissage de la langue locale, particulièrement aussi en ce qui concerne les langues les moins parlées et les moins enseignées, même si la langue d'instruction est l'anglais, pour des raisons d'intégration sociale : "...academic language skills are needed for study purposes, whereas host language skills are needed for survival and for social purposes and enable smooth integration in the new community" (2000:66).

rend également attentif à deux autres risques qui vont de pair, et qui sont liés à la dominance croissante des publications en anglais. Cette dominance a comme conséquence une contribution disproportionnée des savants anglophones au débat scientifique, qui instaure une "inégalité ... parmi les traditions scientifiques ... qui peut amener à une perte d'information scientifique" (2003:57), et qui en outre entraîne une forte tendance à l'exclusion de "textes scientifiques de langue non anglaise ... du débat" ce qui restreint "le dialogue scientifique au niveau international" (p. 57). Les étudiants liront donc de moins en moins de littérature scientifique non anglophone, ce qui risque d'entraîner une uniformisation de la culture académique même au niveau local. Ainsi, l'emploi massif de l'anglais contribue à ce qui pourrait être caractérisé comme une déculturation à grande échelle, un désapprentissage même de leur propre discours académique, instaurant une culture académique unique qui favorise la "dépréciation potentielle des autres langues" (Doyé 2005:8) et va ainsi à l'encontre du principe de diversité.

4.1.3 L'anglais comme langue généralisée d'enseignement et le risque de dégradation de la formation

L'utilisation d'une lingua franca pose également la question - cruciale pour la qualité de la formation académique - des compétences communicatives appropriées des différents acteurs concernés, plus particulièrement dans le développement des compétences visées au niveau disciplinaire dans le cas d'un enseignement généralisé en anglais à travers l'Europe. En effet, il y a lieu de se poser la question de la qualité de la formation à l'intérieur d'une approche monolingue. L'expérience montre qu'il est illusoire de croire que, indépendamment de la qualité de l'exposition, la plupart des étudiantes et étudiants possèdent ou vont acquérir spontanément des compétences suffisantes pour comprendre, s'exprimer, conceptualiser et rédiger en anglais de manière adéquate dans le contexte d'un cursus universitaire. Comme nous l'avons vu, les ressources langagières et communicationnelles des étudiantes et étudiants interviennent de manière configurante dans les résultats à produire. Dès lors, l'existence d'un répertoire plurilingue pertinent par rapport à la langue de l'enseignement, dans ce cas une compétence communicative appropriée en anglais,

constitue un critère de qualité essentiel même dans une perspective monolingue¹. L'absence d'une compétence actionnelle en anglais à haut niveau peut non seulement aboutir à l'échec de l'étudiant, mais elle entrave également la qualité scientifique de l'enseignement disciplinaire dispensé qui souffre nécessairement de l'absence de compétences suffisantes des enseignants, menant à une dégradation de la formation (Usunier 2007) et elle ne contribue certainement pas au développement d'une compétence appropriée chez l'étudiant. Ainsi, si l'on pense par exemple à la compétence stratégique telle qu'elle est considérée actuellement en linguistique, donc servant à "assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche" (CECRL 2002:53), on peut remarquer que plus le niveau linguistique et communicatif est inapproprié à une tâche, plus le locuteur a besoin de recourir à des stratégies qui influent sur l'exactitude, la complexité et l'originalité du discours, comme par exemple les stratégies d'évitement et de compensation qui amènent à des approximations et des généralisations et à l'utilisation d'un discours simplifié ou préfabriqué (CECRL 2002:53).

Ce phénomène s'ajoute donc au risque de standardisation et de déculturation mentionné plus haut et renforce même cette tendance. Dans ce contexte se manifeste également à nouveau la problématique liée à l'utilisation d'une langue comme outil de transmission hors d'un contexte culturel, qui se pose par l'utilisation extraterritoriale de cette langue par des personnes dont ce n'est pas la langue première. Doyé attire l'attention sur les conséquences négatives de l'utilisation d'une langue détachée de sa culture et sur le risque de dégradation de la qualité communicative qui en découle :

Une langue utilisée sans lien ou référence à sa culture d'origine est toujours menacée de superficialité. Le fait même que des locuteurs non natifs emploient une langue en la détachant de son fondement culturel entraîne le risque que leur communication manque de profondeur, de clarté et de précision. Si de surcroît une telle pratique se généralise et qu'un grand nombre de locuteurs s'expriment dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien, l'inconvénient deviendra un danger réel. (Doyé 2005:8)

¹ Pour assurer un certain niveau de qualité, ceci implique pour les universités la nécessité de s'assurer qu'aussi bien leurs étudiants que leur corps enseignant disposent de compétences linguistiques et communicatives appropriées et de proposer de structures de soutien adéquates pour ces deux catégories.

4.1.4 Autres impacts négatifs d'un monolinguisme académique et scientifique

Il s'avère donc que les dangers potentiels d'un monolinguisme dans la communication scientifique sont multiples. L'existence d'une seule langue pour la recherche et la science ainsi que dans l'enseignement académique peut par exemple mettre en danger :

- Un accès facile (et sans intermédiaires supplémentaires) à des nouveaux savoirs par un large public, condition essentielle notamment pour l'innovation et le progrès au niveau régional, et un des buts affirmés du processus de Bologne. En rapport avec cette rupture entre science et société, Rigotti (2003:57) parle dans ce contexte d'une diminution du "pouvoir formatif envers les communautés locales".
- La communication entre les hautes écoles et le reste de la société et par là, la compréhension de leur rôle au sein de la société entière, ce qui assure son acceptation et sa légitimité dans la société.
- La vitalité des langues de communautés de petites dimensions et le risque d'une fragilisation, si la communication entre ses membres ne s'effectue plus qu'en anglais dans des secteurs entiers comme par exemple les secteurs scientifiques et économiques (Philippon 1992, Wilson 2002:12; Beacco / Byram 2003b:2; Grin 2004:20, Doyé 2006:8).
- La pluralité du patrimoine culturel et académique européen, dont la diversité linguistique constitue une composante essentielle (Berthoud e.a. 2001:7) et qui fait partie de l'identité européenne.
- L'égalité de chances et d'influence, en instaurant une nouvelle barrière linguistique conditionnant l'accès au savoir et en procurant un avantage indéniable aux natifs de cette langue¹ ainsi qu'aux personnes ayant la possibilité d'acquérir un savoir-faire linguistique et communicatif adéquat (aussi bien les étudiants que

¹ Grin s'alarme devant ces tendances d'uniformisation et d'hégémonie d'une seule langue, librement concédée : "accorder une place dominante à une langue ... c'est admettre, en faveur de ses locuteurs natifs, ... toutes sortes de transferts profondément injustes, qui seraient considérés comme inadmissibles dans tout autre domaine public" (2004:20).

les enseignants et chercheurs). Une absence de justice linguistique¹ peut entraver la cohésion sociale, qui représente un objet prioritaire dans le contexte d'intégration européenne et qui est également un des objectifs importants dans le processus de Bologne².

Il résulte clairement de ce qui précède qu'une politique de réduction de la diversité linguistique et culturelle nuirait sensiblement à la réalisation des objectifs centraux de Bologne et notamment à la diversité de points de vue et à l'équité.

5. L'enjeu du plurilinguisme sur le marché du travail européen

Si l'utilisation d'une seule lingua franca représente une source d'inégalité et un risque d'homogénéisation et de dégradation dans le contexte académique européen, en est-il de même en ce qui concerne le monde du travail et l'objectif de la compétitivité économique ? La recherche menée dans le cadre du Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 3 (RTL/TNP 3) de 2004-2006, sous-groupe 2 : *Languages for enhanced opportunities on the European labour market* traite de l'enjeu de la question de l'anglais - respectivement du plurilinguisme - dans le marché du travail non seulement au niveau régional ou national mais également au niveau européen dans son ensemble³. Nous avons mené au sein de ce projet la recherche et l'analyse des données requises au niveau national et avons rédigé le rapport national suisse ainsi que le rapport de synthèse des rapports nationaux de 13 pays⁴. Comme ce projet de recherche se focalise particulièrement sur les besoins langagiers des diplômés universitaires, il est au centre de notre attention. Les données recueillies nous permettent de corroborer ou

¹ Jean-Claude Usunier, dans un exposé devant la Commission de la politique linguistique de l'Université de Lausanne le 23.1.2007, désigne l'utilisation du monolinguisme fondé sur l'anglais pour tous les étudiants au détriment d'une langue locale de la manière suivante : "Souligner que cela est réductionniste et simpliste est peu dire. C'est carrément brutal, stupide et discriminatoire. La connaissance de la langue locale, qui est normalement un avantage dans l'emploi (pour l'enseignant) et pour les études (pour les enseignés), devient un inconvénient, une marque de faible niveau (pour les professeurs comme pour les étudiants francophones)".

² Selon Grin 2004:20, l'uniformisation s'effectue donc au profit des forts et au détriment des faibles.

³ Le projet DYLAN traite également de cette question mais en utilisant un cadre analytique différent que se base sur l'observation des pratiques plurilingues effectives (DYLAN : site web).

⁴ Cette partie se base largement sur ces deux études.

réfuter si la perception de l'omniprésence apparente de l'anglais correspond ou ne correspond pas à la réalité du terrain, et si cette perception masque une réalité plus complexe qui sous-estime l'importance des autres langues.

5.1 Besoins langagiers actuels du marché du travail européen : objectif et méthodologie du RTL/TNP 3/2

L'objectif de l'investigation dans le cadre du projet européen RTL/TNP 3/2 a été de dégager si, en relation avec les transformations en cours, à savoir l'intégration politique et économique européenne et mondiale et l'avènement de la société de la connaissance liée à une évolution rapide des technologies de communication et d'information, les exigences en compétences communicatives et interculturelles se modifient sur le marché du travail européen et international, en particulier en ce qui concerne les diplômés des hautes écoles. Ce projet cherche également à définir les besoins actuels afin de pouvoir les prendre en considération dans les formations en langues dans les hautes écoles.

Au niveau de son approche, ce projet applique une méthodologie de type macroscopique à trois étapes, qui procède par regroupement et analyse d'informations venant de sources multiples pour dégager le rôle des langues et les tendances par rapport aux besoins en langues sur le vaste champ du marché du travail européen¹ :

- Collecte de données de type quantitatif et qualitatif pour l'analyse du marché du travail national selon un canevas préétabli qui s'appuie sur une variété de sources d'information, explorant cette question sous plusieurs angles, à savoir la perspective des employeurs, des employés et des spécialistes des domaines économique et académique. Les sources d'information sont des documents émis par les ministères du travail, des communications des associations d'employeurs, des employeurs dans les secteurs public et privé, des organisations internationales et des offices d'emploi. Il s'appuie également sur des documents de recrutement pour diplômés, des offres d'emploi, des entrevues guidées avec des chefs du

¹ Au vu de la taille du champ exploré, les données ne sont pas et ne peuvent pas être représentatives en termes de proportionnalité scientifique et ce n'est pas leur prétention, car elles veulent dégager des tendances.

personnel, employeurs et employés de différentes régions, secteurs et tailles d'entreprises, sur des rapports sur l'insertion professionnelle de diplômés quelques années après avoir terminé leurs études, sur des rapports sur les besoins en langues des demandeurs d'emploi produits par des services de l'emploi, des articles de presse, et des études de cas (TNP3/2 - synthesis report 2005:3).

- Elaboration d'un rapport de synthèse à partir des rapports nationaux des pays suivants : Autriche, Bulgarie, Danemark, Finlande, Allemagne, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Slovaquie, Suisse et Royaume-Uni. Il dégage de manière globale des problématiques et tendances communes au niveau européen et cherche à anticiper les besoins futurs. Il faut cependant remarquer que les informations disponibles dans les différents rapports nationaux varient. Dans une partie des pays (Finlande, Allemagne, Lituanie, Royaume-Uni, Italie et Suisse), les rapports peuvent s'appuyer sur de nombreux sondages et études effectués dans les dernières années concernant les besoins en langues des diplômés et contiennent donc des informations relativement précises. Dans les autres pays, les informations restent plus générales (TNP3/2 2005:site web).
- Un sondage à travers l'Europe dans 19 pays européens à travers deux questionnaires distincts auprès d'employeurs et de diplômés en 2005 et 2006¹ (949 réponses valides au questionnaire adressé aux diplômés et 240 réponses valides au questionnaire adressé aux employeurs jouissant d'une bonne distribution géographique) qui a permis de confirmer bon nombre des résultats du rapport de synthèse, en particulier ce qui concerne la question de l'anglais.

5.2 Effets négatifs de l'absence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle adéquate

Un premier constat très général qui ressort du *Rapport de synthèse TNP3/2* est que, en ce qui concerne le monde professionnel, il s'effectue actuellement une prise de conscience à travers l'Europe de l'importance croissante des compétences communicatives dans plusieurs langues, des compétences interculturelles et de la

¹ Sondage effectué centralement par la coordination du projet à l'aide de questionnaires électroniques traduits dans toutes les langues des pays participants.

capacité d'apprendre les langues pour les adapter aux besoins changeants. Ce constat démontre la pertinence professionnelle d'un répertoire plurilingue adéquat comme ressource au niveau individuel et sociétal dans un contexte professionnel multilingue et multiculturel. Cette prise de conscience touche tous les groupes cibles (étudiants, employeurs, employés, universités et gouvernements) et elle est liée aux transformations en cours. En effet, ces restructurations sont accompagnées d'une augmentation des besoins communicatifs et d'un changement des modes de communication. L'absence de compétences plurilingues et pluriculturelles adéquates, donc un manque de capacité à utiliser plusieurs langues de manière efficace et flexible dans de multiples situations de communication, démontre un impact négatif sur le marché du travail.

Les macro-facteurs qui se dégagent de l'analyse des rapports nationaux pour expliquer le changement des exigences concernant les compétences langagières et interculturelles, aussi bien dans la langue maternelle que dans les autres langues, sont multiples et de niveau et d'ordre différents. Il s'agit des cinq dimensions suivantes :

Premièrement, l'élargissement de l'Union européenne et son ouverture vers l'extérieur, ainsi que la globalisation, multiplient les marchés accessibles et intensifient les relations d'affaires avec des fournisseurs de marchandises et de services, des clients et d'autres partenaires à l'intérieur de l'Union et à travers le monde, dans des contextes directs ou virtuels. Ceux-ci étant davantage multilingues et multiculturels, ils nécessitent des employés plurilingues et pluriculturels pour gérer cette situation devenue plus complexe.

Deuxièmement, l'inadéquation de la formation linguistique et interculturelle des diplômés par rapport aux besoins réels sur le marché du travail a des conséquences sur la compétitivité aussi bien au niveau des entreprises individuelles¹ qu'au niveau

¹ Le rapport ELAN de 2006 qui explore les effets sur l'économie de l'absence des compétences plurilingues et pluriculturelles adéquates chez les employés, et qui est basé sur un sondage effectué dans 29 pays européens et 2000 PME, met particulièrement l'accent sur le fait que non seulement les PME mais également les grandes entreprises sont affectées par ce problème (CILT 2006:5). Dans ce contexte, il faut remarquer que le tissu économique européen est majoritairement composé de PME. Contrairement aux grandes entreprises, les PME n'ont souvent pas les moyens de payer à leurs collaborateurs une formation langagière ou d'engager des spécialistes en langues. Le rôle des universités est donc d'autant plus important en ce qui concerne ce type d'entreprise.

de l'économie nationale et européenne : ainsi, des problèmes communicatifs et interculturels entravent la qualité du travail par des fautes dans le processus de travail et par rapport aux objectifs de travail. Or, ceci peut causer la perte de contrats et représente une barrière au commerce¹. De plus, le manque de précision dans les traductions, l'incapacité de discuter des détails ou de signer des contrats dans la langue du partenaire, ainsi que de réagir rapidement à des occasions ou encore la réticence d'une partie des employeurs à entrer dans des marchés qui demandent des compétences communicatives, peuvent constituer une réduction majeure des marchés potentiels disponibles pour les entreprises². Une forte dépendance envers des experts en langues externes pour la production de documents écrits peut ralentir les temps de réponse et constituer un désavantage par rapport à d'autres concurrents. On constate ainsi qu'il peut exister un lien de causalité entre un répertoire plurilingue et la compétitivité. Bref, le répertoire plurilingue devient un facteur de compétitivité économique³.

Troisièmement, l'intégration européenne et la mondialisation amènent un changement des rapports sur les lieux de travail. D'une part, les équipes deviennent davantage multilingues et multiculturelles. L'interdisciplinarité augmente et les monocultures professionnelles diminuent. De l'autre, les structures deviennent moins hiérarchiques et impliquent par là plus de travail en équipe et en réseau, et donc plus de négociations et d'échanges. L'absence d'un répertoire plurilingue adéquat et le manque de confiance en soi en découlant parfois peuvent avoir comme conséquence que des potentiels importants des membres d'une équipe ne soient pas à même de s'exprimer et soient donc perdus pour l'employeur⁴. La productivité risque également

¹ Les pays anglophones ne font pas exception en ce qui concerne cette question. Ainsi le rapport national de la Grande Bretagne élaboré dans le cadre du projet RTL/TNP 3/2-D cite plusieurs rapports qui identifient "a widening gap between market opportunity and language capability" (Lillie 2007:18).

² La présence ou l'absence de compétences langagières et interculturelles ne constitue cependant qu'un facteur parmi d'autres. Il serait intéressant d'étudier de quelle manière une amélioration des compétences plurilingues entraîne une augmentation de la compétitivité.

³ Le rapport ELAN de CILT 2006 confirme l'ensemble de ces résultats.

⁴ Vollstedt dans le contexte des 'workplace studies' présente des résultats semblables pour l'Australie : "Estimates show that up to 50 per cent of the employee input in project teams and work groups is lost because workers do not have the foreign language competence or self-confidence to take part in discussions..." (2002:101).

de souffrir de la différence de systèmes de valeurs non explicités qui comportent un potentiel de conflit, même s'il existe une langue commune¹.

Quatrièmement, les changements économiques ainsi que la flexibilité et la productivité accrues qu'ils exigent augmentent la pression sur les employés aussi en ce qui concerne leurs compétences langagières. A cela s'ajoute la précarisation de l'emploi, qui augmente la mobilité professionnelle et géographique. Comme la compétence plurilingue est devenue un facteur de réussite économique, elle prend plus d'importance pour les employeurs. A ce titre, un répertoire plurilingue adéquat augmente sensiblement les possibilités d'employabilité au niveau de l'individu.

Finalement, le changement rapide et permanent des profils professionnels, et la création de nouveaux profils professionnels en relation avec l'évolution dynamique des savoirs et des technologies exigent une adaptabilité accrue et la capacité d'actualiser ses connaissances et compétences au travers de diverses sources. Cela signifie qu'il faut non seulement une compétence plurilingue adéquate, mais aussi la capacité d'apprendre tout au long de la vie en général, ainsi que la capacité de continuer à apprendre les langues en particulier ou d'apprendre de nouvelles langues afin d'être en mesure d'adapter son répertoire plurilingue et interculturel à des besoins et situations changeantes.

5.3 Plus-value d'un répertoire plurilingue étendu

Regardons maintenant de plus près quelles langues sont considérées comme importantes. A propos de la question "Quelles langues sont nécessaires dans le marché du travail européen pour les diplômés universitaires ?", il ressort de manière récurrente de l'analyse des rapports nationaux, et ce n'est pas étonnant, que de bonnes compétences en anglais jouent un rôle primordial dans le monde du travail dans tous les pays, indépendamment du secteur et de la position occupée, ce qui semble à première vue corroborer l'hypothèse que l'anglais seul suffit dans le contexte professionnel. En effet, des compétences avancées en anglais sont considérées de plus

¹ Le rapport de synthèse TNP3/2 spécifie : " in a high percentage of mergers the productivity is worse afterwards due to cultural differences that are ignored and lead to misunderstanding among customers and employees, problems of motivation and conflicts" (p. 2).

en plus comme faisant partie intégrante des compétences attendues des diplômés. Or, comme il existe de plus en plus de diplômés avec de telles compétences, elles ne constituent plus un facteur de compétitivité et ce sont alors les autres langues du répertoire plurilingue qui deviennent décisives pour l'employabilité sur un marché du travail national, européen et international très compétitif¹. Au niveau individuel, les langues sont considérées comme représentant un atout pour le plan de carrière, pour la promotion professionnelle et pour des avantages financiers.

Cependant, cette perception se différencie si l'on regarde plus en détail la situation spécifique des différents pays. On peut constater que la perception des besoins plurilingues dans le monde du travail est différente selon le type de pays : dans les pays à plusieurs langues nationales, cette perception est largement partagée. Ainsi, dans les pays avec plus d'une langue nationale, les pays avec des langues parlées par peu de personnes et peu enseignées, ainsi que les pays d'Europe de l'Est (particulièrement les pays baltes), on exige à côté de l'anglais une bonne maîtrise d'une ou plusieurs autres langues. Or, cette tendance est moins accentuée dans les grands pays européens monolingues, où la conviction que l'anglais seul suffit prévaut. Dans les pays anglophones, la conviction que l'anglais est suffisant est également répandue avec, comme conséquence, un recul de l'apprentissage des langues au niveau universitaire dans ces pays, notamment en Grande Bretagne et en Irlande. Cet état de fait crée un désavantage au niveau de l'employabilité pour les anglophones monolingues, car les déficiences nationales sont couvertes par l'emploi d'une main d'œuvre étrangère, évitant ainsi des barrières linguistiques et culturelles avec les différents marchés (TNP3 D:2007: site web - rapports de synthèse groupes West et Nord).

On notera que, à part l'anglais, les autres langues citées sont d'abord celles des partenaires économiques, et pour la plupart des pays de l'Union ainsi que pour la Suisse, les plus importantes économies partenaires se situent en Europe. Par contre, les pays d'Europe de l'Est misent sur l'apprentissage par leur citoyens des langues des

¹ Ce même résultat se dessine déjà lors du sondage concernant le marché du travail européen effectué dans le cadre du RTL/TNP 1, sous-groupe 8 en 1999 : "However, there are already signs that indicate that the real competitive edge of future professionals will be their multilingual competence, and not only English competence" (TNP1D 2000:72).

pays qui investissent chez eux, donc sur la qualité de leurs propres compétences plurilingues, pour attirer des investisseurs d'autres pays européens (qui n'auront alors théoriquement pas besoin nécessairement d'apprendre leur langue).

On peut enfin signaler que les langues indiquées comme étant les plus fréquemment utilisées sont l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien. De plus, l'intensification des relations économiques des pays européens avec l'Amérique du Nord, le Japon et d'autres pays asiatiques ainsi que le Moyen Orient, l'Afrique, la Russie et l'Amérique latine transforment également la maîtrise des langues non européennes en un atout économique important, en plus des langues parlées en Europe. Dans ce contexte, des langues comme le chinois, mais aussi l'espagnol et le portugais ainsi que le japonais et l'arabe sont mentionnées. Ainsi donc, selon le partenaire économique ou le type d'activité professionnelle, chaque langue peut donc être importante et peut servir aussi bien comme ressource à l'économie en général ou à une entreprise spécifique qu'à l'amélioration des perspectives professionnelles au niveau individuel. Ce fait plaide pour des profils plurilingues individuels multiples à développer au niveau de l'université.

Il convient encore de remarquer que contrairement aux pays ayant une seule langue nationale, dans les pays avec plus d'une langue nationale (p. ex. Belgique, Finlande, Suisse, etc.), c'est d'abord l'autre ou les autres langues nationales qui est ou qui sont la deuxième langue la plus importante après la langue maternelle, suivie(s) par l'anglais, et ce pour des questions d'employabilité nationale. Le cas spécifique de la Suisse qui sera traité plus en détail illustre à titre exemplaire ce résultat.

5.4 L'anglais et les langues nationales à l'exemple de la Suisse

L'analyse des résultats d'une série d'études et d'investigations menées au niveau suisse ces dernières années nous permet d'étayer l'hypothèse que le besoin de disposer de compétences communicatives dans d'autres langues nationales garantissant la communication à travers les frontières linguistiques s'avère être une nécessité pour assurer l'employabilité et la compétitivité au niveau national et international.

Tout d'abord, dans un pays quadrilingue¹, les diplômés des hautes écoles peuvent être amenés à travailler dans une autre région linguistique, ce qui exige d'eux des compétences dans les autres langues nationales pour être compétitifs. Par exemple, le *Rapport sur la situation professionnelle 5 ans après le diplôme EPFL² : enquête auprès de la promotion 1992* de Weber et Ricci de 1999 indique, qu'environ 2/3 des diplômés travaillent en Suisse romande (où ils ont fait leurs études), 20% en Suisse alémanique, environ 2% en Suisse italienne et 16% à l'étranger (p. 9). Le rapport *Analyse du marché suisse de l'emploi des nouveaux ingénieurs de niveau EPF* effectué par Arthur Andersen en 1999, sous le pilotage du Centre de recherche et d'appui pour la formation et ses technologies de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) indique, sous la rubrique qui énumère les raisons pour lesquelles certaines entreprises ne recrutent pas de jeunes de l'EPFL, l'absence de "connaissances et aptitudes non scientifiques, notamment les connaissances pratiques et la maîtrise de l'allemand, indispensable pour pénétrer le marché suisse alémanique" (p. 29).

L'importance d'autres langues que l'anglais sur le marché du travail en Suisse ressort également d'une enquête menée par François Grin de l'Université de Genève dans le cadre d'un programme de recherche du Fonds national suisse de la recherche scientifique pendant les années 1994 et 1995, s'intitulant *Compétences et récompenses : la valeur des langues en Suisse*, publié en 1999, dont le but était de déterminer la valeur économique des compétences linguistiques et communicatives en Suisse. Cette recherche porte sur 2'407 personnes, tous niveaux de formation et branches professionnelles confondus, de différents sexes, groupes d'âge et régions linguistiques de Suisse. Grin se base sur la théorie du capital humain qui est résumée comme suit : "Un acteur qui détient certaines compétences est plus productif que s'il ne les avait pas. Comme les salaires, en général, sont censés refléter la productivité, une personne plus compétente gagnera davantage" (p. 43). Cette étude a cherché à

¹ En 2000, la répartition des langues est la suivante: allemand, 63,7% - français, 20,4% - italien, 6,4% - romanche, 0,5% - autres langues : 9%. Selon l'art.70 al.1 de la Constitution fédérale suisse du 18 avril 1999, les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche.

² Il s'agit de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL).

savoir, entre autres, s'il y a des différences de rémunération dues aux compétences plurilingues et au niveau de compétence en langues d'une personne; elle se limite aux langues nationales (allemand et dialecte suisse alémanique, français, italien) et à l'anglais. Ainsi par exemple :

Savoir l'allemand se révèle extrêmement payant pour les hommes qui vivent en Suisse romande ou italienne. Un homme qui maîtrise parfaitement l'allemand ou presque gagne, en moyenne, quelque 23% de plus en Suisse romande et environ 27,6% de plus en Suisse italienne qu'un homme disposant d'une formation et d'un nombre d'années d'expérience professionnelle identiques, mais qui ne saurait pas du tout l'allemand. Une maîtrise de l'allemand au niveau "bien" engendre également des primes salariales fort appréciables de 12,4% en Suisse romande et 14,6% en Suisse italienne. Lorsqu'enfin on considère le niveau "bases", on voit que même celui-ci est financièrement profitable, avec une prime de près de 10% pour les hommes vivant en Romandie, et d'un peu plus de 9% pour les hommes vivant au Tessin. (Grin 1999:149)

Malgré une certaine disparité et des variations liées à la langue, au niveau de compétence, à la région où une personne habite, au sexe de la personne, au niveau de formation et à la branche professionnelle, il ressort de cette étude que, en Suisse, la maîtrise non seulement de l'anglais mais aussi des langues nationales (mis à part l'italien) représente un avantage certain et financièrement rentable. Dans toutes les régions de Suisse, mais surtout en Suisse alémanique, l'anglais représente un avantage financier important, et plus les compétences sont élevées, plus cet avantage augmente. Cela est vrai pour toutes les langues examinées : les rémunérations financières sont d'autant plus importantes que les compétences linguistiques et communicatives sont bonnes.

Une étude d'Ulla Kleinberger Günther (2002) de l'Université de Zürich met l'accent sur les pratiques plurilingues internes à un certain nombre d'entreprises. Or, les résultats d'un sondage mené auprès des employés de six grandes entreprises suisses actives au niveau international montrent, là aussi, que l'anglais en tant que langue pour tous les domaines et toutes les situations de communication dans ces entreprises ne suffit pas à garantir le succès au niveau international et que la situation est plus complexe. En effet, la plupart des employés des entreprises examinées sont plurilingues à divers niveaux et dans différentes compétences, principalement en français, allemand et anglais, mais aussi dans des langues telles que l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain, le danois, le hollandais, etc. Le choix des langues dépend de plusieurs critères; ce n'est que pour certains profils professionnels (tels que cadre actif au niveau international) que de bonnes compétences en anglais sont indispensables; pour ceux qui ne sont actifs qu'au niveau national, la situation est

différente et une grande diversité de langues est utilisée selon la situation et les compétences plurilingues des personnes. De plus, la question du plurilinguisme doit être différenciée selon la situation d'utilisation, qui peut fortement différer s'il s'agit de communication orale et écrite, d'une petite note ou d'un texte légal (p. ex. un contrat écrit).

Plus récemment, les recherches de Lüdi (2004) ont également mis en lumière qu'en Suisse, bien que l'importance de l'anglais ait augmenté sur le marché du travail national, celle des langues nationales n'a pas diminué. En effet, comme le monde professionnel est devenu plus multilingue dans son ensemble, l'importance du répertoire plurilingue en Suisse augmente même s'il existe des variations au niveau régional et selon le domaine professionnel. Cette tendance est également confirmée par une étude représentative de la Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz (Andres / Korn / Barjak / Glas / Leukens / Niederer 2005) portant sur 2'179 entreprises.

Les diverses études au niveau national convergent donc pour dire que de manière générale, une seule autre langue ne suffit pas sur le marché suisse du travail pour les diplômés des hautes écoles. On attend des universitaires des compétences de haut niveau dans plusieurs langues et l'aptitude à les utiliser de manière efficace et flexible pour la communication ainsi que des compétences pour gérer la multiculturalité. On peut constater que ce résultat au niveau national correspond globalement aux conclusions du RTL/TNP3/2 au niveau européen.

5.5 Compétence plurilingue dans différents types d'entreprises en Europe : variations et finalités multiples

Revenons à la situation européenne pour examiner de manière plus détaillée les compétences en langues recherchées sur le marché du travail européen sous l'angle des besoins de divers types d'entreprises. Afin de préciser cette perspective nous avons examiné la fonction qu'ont d'une part l'anglais et de l'autre les différentes autres langues sur le marché du travail. Remarquons pour commencer que notre analyse, menée dans le cadre du RTL/TNP3/2, fait apparaître une image différenciée de l'utilisation des langues et de l'importance d'un répertoire plurilingue au niveau

européen. Cependant comme les résultats sont présentés de façon globale, cet aspect n'est pas nécessairement visible à sa juste mesure. Il est donc important de rendre attentif au fait que l'utilisation des langues sur le marché du travail européen n'est pas homogène, mais est marquée au contraire par des variations et disparités entre les pays et à l'intérieur des pays entre les régions, les secteurs économiques et les branches professionnelles, les types et tailles des entreprises, les différents départements à l'intérieur des entreprises et les postes occupés qui ne seront ici pas prises en considération.

5.5.1 Grandes multinationales

Pour ce qui est des grandes multinationales, les résultats de l'analyse font clairement ressortir que, même si la plupart des grandes multinationales utilisent l'anglais comme langue d'entreprise, souvent en parallèle avec la langue nationale, et malgré le fait que de bonnes compétences en anglais soient requises pour pratiquement tous les employés travaillant ou postulant pour une position qualifiée, des compétences en anglais à un niveau avancé pour gérer l'ensemble des situations de communication professionnelles ne suffisent pas à elles seules à garantir le succès international. Comme, nous l'avons démontré à l'exemple de la Suisse, l'étude confirme qu'au niveau européen aussi, le fonctionnement communicatif réel est plus complexe et doit être différencié selon la situation d'utilisation. Si l'anglais est utilisé comme langue de travail dans des domaines multiples, particulièrement dans le contexte des équipes multinationales pour la communication entre collaborateurs et pour lire la littérature spécialisée, l'emploi réel des langues est lié aux répertoires réels d'une équipe; celle-ci étant souvent composée d'un nombre important de collaborateurs internationaux, des langues nationales ou un mélange de langues sont utilisés aussi bien dans les situations de réunion formelles que des situations professionnelles informelles. L'utilisation régulière de l'anglais est par contre principalement réservée aux cadres moyens ou supérieurs réellement actifs au niveau international, donc principalement aux membres de la direction et des départements de marketing, incluant la gestion des relations avec les clients ainsi que les spécialistes techniques et les ingénieurs. La communication avec le client doit pourtant se dérouler de préférence dans sa langue. L'emplacement géographique des filiales et des partenaires d'affaires jouent alors un rôle important par rapport aux compétences linguistiques et communicatives exigées.

5.5.2 Entreprises travaillant au niveau national

Pour les entreprises actives au niveau national, l'analyse tend à montrer que l'anglais est moins important. Cette langue ne joue un rôle que dans des départements techniques ou hautement spécialisés avec une main d'œuvre internationale. Au cas où il existe plusieurs langues nationales, celles-ci peuvent être plus importantes que l'anglais. Les groupes d'entreprises qui accordent le moins d'importance aux langues sont les petites entreprises orientées vers le marché local ou régional. Cependant, tendanciellement dans le contexte de l'internationalisation économique, les activités dépassant les frontières nationales ne sont actuellement plus limitées à de grandes multinationales mais deviennent également part des stratégies commerciales des petites et moyennes entreprises.

5.5.3 Organisations internationales

En ce qui concerne les diplômés universitaires, dans les organisations internationales, on constate qu'à côté d'une compétence très élevée en anglais aussi bien au niveau de la compréhension que de la production écrite et orale, au moins une langue supplémentaire (et souvent plus) faisant partie des langues officielles de l'organisation est demandée¹ et ceci à des niveaux ou pour des buts différents. Une "compétence excellente" signifie qu'on attend que la personne puisse travailler de manière indépendante et soit capable d'utiliser le langage approprié pour une variété de communications écrites (correspondance, rapports, papiers de travail, etc.) et de participer activement à des réunions et des discussions liées au travail. Des "compétences limitées" signifient des compétences réceptives élevées, c'est-à-dire la capacité de suivre des discussions liées au travail et de lire et comprendre des textes liés au travail. Pour les compétences de production, il est nécessaire de pouvoir participer à une conversation simple en direct ou au téléphone et de rédiger des communications simples.²

¹ Les Nations Unies, à côté d'une excellente maîtrise de l'anglais, souhaitent ou exigent des compétences dans au moins une des langues suivantes : arabe, chinois, français, russe, espagnol.

² <http://fao.org/VA/guidel-e.html> (lu le 30.06.2004).

5.5.4 Secteur public

En ce qui concerne le secteur public, les rapports font apparaître que l'intégration européenne influence fortement le profil professionnel des fonctionnaires en matière de langues. Ceci est particulièrement vrai pour les positions supérieures comme les membres des instances législatives et exécutives, ainsi que les cadres dans les unités économiques, sociales, politiques et militaires, les spécialistes dans l'éducation supérieure et la recherche et toutes les autres personnes impliquées dans les processus d'intégration. Pour toutes ces personnes, l'importance des langues, particulièrement de l'anglais, augmente. Des compétences linguistiques actionnelles et interculturelles sont devenues un facteur plus important pour la carrière professionnelle qu'auparavant. Les situations d'utilisation des langues sont plus fréquentes et les exigences par rapport au niveau de compétence augmentent; ceci concerne également la compétence écrite et orale en relation avec des séances de travail, des négociations, des projets internationaux, le travail en réseau et la documentation.

5.6 Insuffisance d'une langue unique pour la compétitivité et l'employabilité

Les résultats de ce projet démontrent en effet que même s'il y a une augmentation de l'importance de l'anglais, qui apparaît nécessaire voire indispensable dans le répertoire plurilingue en tant que langue internationale donnant accès à des sources d'information importantes et comme outil de communication transnational, cette langue ne suffit pas pour faire fonctionner de manière optimale les marchés du travail nationaux, européens et mondiaux. En effet, l'importance des autres langues augmente aussi, remplissant des fonctions différentes et diverses. Il apparaît alors que le répertoire plurilingue et pluriculturel gagne en importance pour le développement économique au niveau régional, national, européen et mondial, pour la compétitivité au niveau d'une entreprise et l'employabilité au niveau individuel, qui sont des objectifs centraux de la réforme actuelle du système de formation universitaire.

6. Sondage transeuropéen et importance des compétences plurilingues

Le sondage à travers l'Europe effectué en 2005 et 2006 dans le cadre du RTL/TNP3/2 dans 19 pays européens auprès d'employeurs et de diplômés fournit des données supplémentaires sur les besoins en langues sur le marché du travail européen. Le croisement des résultats provenant de deux méthodologies d'investigation sur le même champ permet de renforcer la plausibilité des résultats obtenus à travers les rapports nationaux et le rapport de synthèse. Car, là aussi, les résultats font ressortir que malgré l'apparente prédominance de l'anglais, d'autres langues que l'anglais sont utilisées et jouent un rôle aussi bien dans le bon fonctionnement du monde professionnel que pour l'attractivité des employés sur le marché du travail. Ainsi, dans le questionnaire adressé aux employeurs, les 240 réponses à la question A6 "What other languages are used in the company's business activities?" permettent d'apprécier qu'une variété de langues sont utilisées : anglais : 80%, allemand : 20%, français : 16,7%, italien : 10,0%, russe : 6,7% et autres : 3,3%.

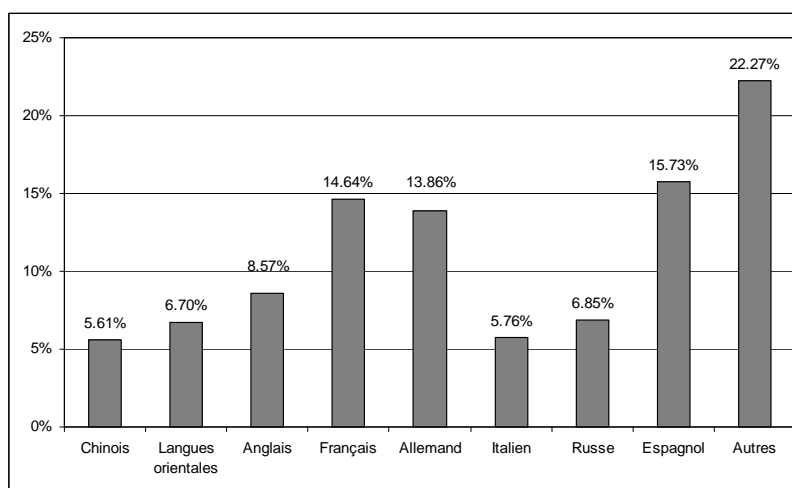
Du point de vue des employés, le questionnaire adressé aux diplômés (949 réponses) contient 3 questions qui démontrent également que l'anglais seul ne suffit pas. En effet, l'effort consenti en parallèle et après les études pour enrichir leur répertoire plurilingue souligne l'importance accordée aux langues par rapport à l'employabilité et au devenir professionnel. A la question "Have you learned languages outside university?" 47,7% des diplômés répondent positivement. Les langues apprises sont les suivantes : anglais : 20,5%, français : 22,99%, allemand : 12,33%, italien : 8,59%, espagnol : 14,68% et autres : 20,91%.

De plus, la question "Have you learned another language after graduation from university?" recueille 30,1% de réponses positives. Les langues apprises dans ce cas sont : anglais : 15,6%, français : 12,95%, allemand : 9,94%, italien : 10,84%, espagnol : 22,29% et autres : 29,22%.

Pour ce qui est de l'avancement professionnel, les langues sont également jugées essentielles. 50,8% répondent 'oui' à l'énoncé : "Would it be important for your career development now to learn a new foreign language?". Les langues considérées comme

importantes sont diverses et pas seulement européennes, comme le montre le tableau suivant¹ :

RTL/TNP3/2 : Perception des diplômés quant aux langues importantes pour la carrière professionnelle (949 réponses)



De manière intéressante, les résultats à ces trois questions ne nous renvoient pas seulement à l'importance d'un répertoire plurilingue étendu dans le contexte professionnel, mais également à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie pour l'employabilité.

6.1 Interprétation générale des résultats

L'un des résultats les plus intéressants est donc que le mythe de l'anglais comme seule langue importante au niveau économique s'effondre. Au contraire, le répertoire plurilingue gagne une importance grandissante pour assurer la participation, la compétitivité et l'excellence ainsi que les possibilités d'intégration et d'avancement professionnel. En effet, cette étude tend à montrer que les individus et la société perdraient en misant sur une seule langue véhiculaire. Il sera pourtant nécessaire d'effectuer encore davantage de recherches scientifiques dans ce domaine afin d'éclaircir plus en détail les usages effectifs et les fonctions des différentes langues du répertoire, et particulièrement aussi ceux de l'anglais sur le terrain (Truchot 2002:22),

¹ Schéma provenant des résultats du sondage européen TNP3/2, présenté lors de la conférence TNP 3 Closing Conference, Université Rennes 2, 22-23 septembre 2006 par Thomas Fraser.

comme elles sont par exemple effectuées par le projet DYLAN. On peut cependant déjà affirmer qu'une seule lingua franca ne répond pas aux besoins complexes ni du marché du travail ni, comme nous l'avons vu plus haut, du monde académique ni de la société; elle peut avoir un effet négatif - pour l'individu, sur l'employabilité, la citoyenneté active et sur l'épanouissement personnel, et pour la société, sur la compétitivité, l'équité et la cohésion sociale. Elle n'est donc pas apte à réaliser les objectifs éducatifs de Bologne.

Cependant, malgré ces résultats, l'évolution de la question de l'anglais reste difficile à prévoir. En effet, nous assistons actuellement à une diffusion sans précédent de cette seule langue. Au vu du nombre de personnes en Europe et dans le monde qui apprend de plus en plus tôt cette langue, l'anglais représentera plus fréquemment qu'actuellement la langue de communication commune. Ce fait risque de renforcer son impact et de diminuer la motivation d'apprendre d'autres langues. Des tendances allant dans cette direction sont déjà maintenant observables (van Parijs 2004, Tudor 2007:4).

6.2 Conséquences pour les formations universitaires

L'analyse qui précède fait également ressortir le fait que la situation professionnelle dans laquelle les diplômés vont exercer leur activité n'est pas prévisible. Ceci doit avoir un impact sur la conception des programmes de formation en langues au niveau universitaire. Premièrement, l'importance de développer explicitement la capacité à apprendre devient primordiale dans cette optique. Cette exigence est également déjà formulée entre autres dans le projet RTL/TNP 2 :

In order to prepare students for the demands of a rapidly evolving social and professional environment and for the objective of life long learning, HE institutions need to help students to develop independent learning skills. (RTL/TNP 2 2003:96)

Deuxièmement, des répertoires plurilingues riches et des profils individuels variés représentent une ressource avantageuse pour l'économie et la société. La possibilité d'un développement de profils plurilingues et pluriculturels différenciés incluant toutes les langues du monde au travers de parcours individualisés est donc nécessaire, car elle ne sert pas seulement comme ressource aux étudiants, mais aussi à la compétitivité de chaque entreprise en particulier et de l'économie en général. Troisièmement, les résultats de l'analyse plaident contre l'enseignement de la langue

de spécialité et pour une approche par compétences dans une perspective de situations d'utilisation de langues génériques dans un contexte professionnel. Cette nécessité est confirmée par le sondage effectué dans le cadre du RTL/TNP3/2¹ à travers l'Europe en 2005/06. L'intégration de ces éléments dans les formations en langues procure aux futurs diplômés le potentiel nécessaire leur permettant de s'intégrer dans un grand éventail de professions et d'assumer les nouvelles exigences nées des transformations économiques, notamment l'internationalisation et l'avènement de la société et de l'économie de la connaissance.

7. Mise en œuvre du plurilinguisme et de la pluriculturalité : écart entre principes et réalité

Il faut cependant signaler que les facteurs qui affectent actuellement la réalisation des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme, de la pluriculturalité et de la diversité linguistique et culturelle sont multiples. Ce sont en particulier Beacco et Byram (2003a:16-40) qui attirent l'attention sur ce fait. Il est important d'en être conscient pour pouvoir les prévenir et définir des stratégies propices favorisant une approche plurilingue. Zarate désigne ces facteurs comme la manifestation visible du "décalage entre les affirmations de principe et les réalités tangibles" (Zarate 2003:94). Les trois plus grands obstacles, qui s'expriment à travers des conceptions de la langue et de la culture et des représentations erronées mais largement répandues, peuvent se résumer très schématiquement comme suit :

Il y a d'abord les stéréotypes et représentations des acteurs à propos de la valeur d'une langue et de la culture qui lui est associée - plus ou moins riche, plus ou moins belle, plus ou moins utile - qui entravent la mise en place de stratégies plurilingues, alors que scientifiquement, tout système linguistique est de valeur égale et peut remplir toutes les fonctions; l'égalité et l'égale dignité de toutes les langues, variétés de langues et cultures sont aussi le fondement d'une Europe démocratique et égalitaire. Or, il apparaît, comme le souligne aussi Krumm, que seule une reconnaissance de

¹ Question C 22.

cette égalité au niveau politique peut garantir la crédibilité d'une politique linguistique éducative basée sur le concept de plurilinguisme (Krumm 2003:39-40)¹.

Le deuxième facteur est la relation langue-nation et les considérations identitaires en rapport avec ce concept. Dans l'idéologie de l'Etat-nation, une seule langue ou plusieurs langues nationales dominantes imposées doivent unir les citoyens et créer un sentiment d'appartenance nationale; chaque citoyen doit parler les langues nationales². Ce concept présuppose un état homogène et statique au niveau linguistique et culturel, ce qui ne correspond pas à la réalité, plurilingue, pluriculturelle et dynamique dans les faits. Cette idéologie s'accompagne parfois d'une répression linguistique pour assurer son homogénéité.

Troisièmement, il existe une représentation forte qu'il serait plus avantageux et moins coûteux d'utiliser une seule langue dans le contexte économique et académique, et que cette langue devrait être l'anglais parce qu'il est facile à apprendre, qu'il joue déjà un rôle important au niveau mondial et qu'il facilite les processus d'internationalisation dans l'EEES : pour ces raisons, l'anglais devrait jouir d'une position privilégiée dans le système d'éducation. Cette idéologie prônant une solution monolingue réductrice ne tient pas compte de la complexité des enjeux politiques, sociaux et économiques et limite les potentialités d'une personne et l'équité (Beacco et Byram 2003a:16-40).

On peut voir que ces trois idéologies ont trait aux rapports de force et aux fractures économiques, sociales et politiques existant dans une société, ou ici plus particulièrement dans l'espace politique européen. Elles ont toutes comme fonction sous-jacente de justifier et légitimer la suppression, la disparition, la dévalorisation et le dénigrement d'autres langues non dominantes, particulièrement celles des minorités

¹ Krumm réclame une action politique renforcée dans ce domaine qu'il exprime comme suit: "Sprachen werden unterschiedlich gewertet und nachgefragt. Mehrsprachigkeit praktizieren, vor allem wenn Nachbar- und Minderheitensprachen einbezogen werden sollen, heisst: Widerstände auf nahezu allen Seiten überwinden. Damit darf das Bildungswesen und der Sprachunterricht nicht allein gelassen werden, hier braucht es vielmehr eine öffentlichkeitswirksame bildungspolitische Unterstützung, die wir bei Politik und Medien einfordern müssen" (Krumm 2003:40).

² Beacco / Byran (2003:24) remarquent pourtant que la politique consistant à promouvoir les langues nationales officielles afin de développer la cohésion et l'identité d'un pays ne doit pas nécessairement être incompatible avec le plurilinguisme, si la langue nationale est développée dans le cadre d'un répertoire plurilingue.

et des migrants, mais aussi des langues nationales moins parlées et même des langues nationales; elles mènent à l'exclusion et comportent donc un potentiel de conflit et de non-tolérance nuisible à la construction et à l'intégration européenne ainsi qu'aux valeurs fondamentales européennes. Pour Zarate, il s'agit de clairement "identifier ses fractures pour mieux les réduire" (2003:94). Par conséquent, selon Beacco / Byram, Castellotti / Moore, Cyr / Germain et Dupuis, changer les curricula existants suppose aussi fondamentalement de complexifier, expliciter et faire évoluer les représentations des apprenants, des décideurs et de tout autre personne concernée par la question de l'apprentissage des langues, et de rendre perceptible la valeur politique, économique, sociale, culturelle et personnelle du plurilinguisme et de la pluriculturalité (Beacco / Byram 2003a:113, Castellotti / Moore 2002:22, Dupuis 2003:35, Cyr / Germain 1998:122, O Riagáin 2003:46-47).

Or, cette constatation peut s'appliquer aussi au contexte universitaire et aux formations en langues au niveau universitaire. Ainsi Tudor / Mackiewicz font remarquer :

It must be admitted that by no means all HE actors are convinced that languages play a significant role in HE. Clear and focused advocacy with respect to the role of languages in HE programmes is thus often necessary as a first stage in language policy development. (Tudor / Mackiewicz 2007:6)

Dans ce contexte, notre travail vise à contribuer à l'élaboration d'une grille basée sur des résultats de recherche permettant, entre autres, de corroborer l'hypothèse relative au rôle central du plurilinguisme dans la société actuelle et de préciser ce que signifie une adéquation du répertoire au contexte académique, ce qui donne des arguments pour convaincre de la pertinence des enjeux liés au plurilinguisme et à la pluriculturalité dans le domaine universitaire et ainsi contribuer au processus difficile du changement de paradigme initié par le processus de Bologne qui implique un changement important de mentalité et de convictions pour sa mise en œuvre.

8. Besoin d'un engagement actif en faveur du plurilinguisme au niveau universitaire

De manière analogue au chapitre précédent, où l'analyse du contexte plus large sous l'angle de la politique éducative européenne nous a amenée à plaider pour une politique linguistique en faveur du plurilinguisme au niveau des différentes

institutions universitaires, l'analyse des enjeux liés à l'absence d'une approche plurilingue nous conduit à la même conclusion. Car si l'adoption d'une seule lingua franca, donc une approche monolingue, est en opposition avec les objectifs affirmés dans le processus de Bologne, une politique active d'intervention au niveau universitaire en faveur du plurilinguisme¹ apparaît comme une conséquence indispensable afin d'orienter et d'infléchir, voire de contrôler la politique linguistique dans ce sens, au lieu de l'abandonner aux tendances vers une homogénéisation réductrice en ne proposant qu'une seule grande langue véhiculaire². C'est également l'une des exigences du Conseil européen pour les Langues (ELC/CEL), explicitement exprimée dans son document de référence *Multilinguisme et nouveaux environnements éducatifs* de 2001 ainsi que dans tous ses communiqués ultérieurs. Par ces objectifs, le processus de Bologne pousse ainsi les universités - de manière indirecte - à se doter d'une politique linguistique qui respecte ce principe.

Cette nécessité est d'ailleurs réclamée clairement par des instances politiques externes aux hautes écoles et notamment au niveau de la politique européenne. Ainsi, le rapport de 2003 du groupe de travail "Improving foreign language learning" de la Commission européenne, constitué pour mettre en œuvre d'ici 2010 la Stratégie de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation en général, se prononce en faveur d'une politique d'intervention pour agir sur les pratiques :

It can be predicted that, without further action, the emergence of one, perhaps two, major lingua francas as the most popular solution to language issues will undermine this policy. (p. 12)

¹ Le projet DYLAN utilise un exemple extrêmement parlant pour illustrer comment une politique linguistique claire en faveur du plurilinguisme pourrait influencer l'environnement et le comportement linguistiques : "Suppose for example that EU member states decide to introduce a (say, yearly) rota system for working languages within the European Commission, in which five languages (drawn from at least three different language families) are used, while making sure that no single language would always be among those five working languages. This would constitute a major change to the linguistic environment on the 'EU institutional' terrain, because it would (i) markedly expand the range of opportunities to use a large number of languages; (ii) provide powerful incentive for EU civil servants to make sure that they are proficient in more than one foreign language, presumably also encouraging the development of receptive skills in additional languages; (iii) give a strong signal that EU institutions wish to encourage the development and use of multilingual repertoires. In a subsequent step, given this change in their linguistic environment, social actors may adapt their language learning and language use practices. Hence, linguistic environments mediate the effect of policies, and play a crucial role in the evaluation of the consequences policy decisions actually have" (Projet Dylan 2004:19).

² Dans ce contexte, Ehlich 2006 déplore l'absence d'engagement de nombreux linguistes européens en faveur d'une politique linguistique visant la mise en œuvre massive du plurilinguisme.

Le document *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action* de la Commission cerne de plus près le rôle des universités : les hautes écoles "contribuent de manière essentielle à promouvoir le multilinguisme sociétal et individuel" (COM(2003) 449 final:9). Elles devraient donc formuler une politique linguistique claire allant dans ce sens. Le document COM (2005) 596 A *New Framework Strategy for Multilingualism* de la Commission réaffirme l'importance du rôle des universités concernant cette question :

Higher education institutions could play a more active role in promoting multilingualism amongst students and staff, but also in a wider local community. (p. 6)

Il incombe alors aux différentes institutions d'œuvrer activement dans cette direction¹. Phillipson et Skutnabb-Kangas disent dans ce contexte :

Linguistic imperialism is unthinkable without decision-makers ... according a privileged position to a particular language, such as English. ... There is not a simplistic choice between English and other languages, but a complex set of choices in the management of linguistic ecology along equitable, humane lines. (1999:32)

8.1 Plurilinguisme et choix de langues élargi

Eu égard à ce qui précède, les hautes écoles européennes ont donc la responsabilité de ne pas négliger le maintien et la promotion de la diversité linguistique et culturelle, et de porter également un soin particulier aux langues d'enseignement locales des hautes écoles pour assurer qu'elles restent complètes (qu'elles ne soient par exemple pas amputées de leur volet scientifique par l'utilisation unique de l'anglais dans ce domaine). Ainsi, les universités doivent proposer une offre élargie de langues² constituant une diversification par rapport au niveau secondaire. Cette palette doit permettre de réaliser au minimum la formule 1+>2. Il se pose alors la question de savoir quels critères appliquer pour le choix des langues. Dans cette perspective, il ne s'agit surtout pas de fixer un choix de langues déterminé pour le secteur universitaire en entier, mais d'inciter les universités à offrir, comme le souligne Mackiewicz, une palette variée de langues bien distribuées, dont le choix est motivé par des principes conscients, prenant en considération les facteurs politiques, économiques, sociaux,

¹ On peut ajouter ici qu'à côté d'une politique active en faveur du plurilinguisme individuel, les développements actuels dans ce domaine nécessitent également une attention et un suivi accrus au niveau de la recherche pour mesurer l'impact et les conséquences de ces évolutions et orienter les efforts dans le sens des valeurs éducatives déclarées.

² Il est évident qu'en plus d'un choix de langues élargi, d'autres mesures sont nécessaires pour créer une culture d'apprentissage en faveur du plurilinguisme et de la pluriculturalité.

culturels, etc. (Mackiewicz 2005b:27). Cette panoplie devrait par exemple comporter :

- d'autres langues nationales et régionales
- les langues des voisins
- les langues des destinations principales des étudiants de mobilité
- les langues des principales alliances interuniversitaires
- les langues des principaux partenaires économiques
- les langues des pays potentiellement en conflit avec l'Europe pour viser une meilleure compréhension de ces cultures (comme actuellement l'arabe)
- les langues minoritaires¹

Un autre élément pour fonder ce choix est de l'inscrire d'une part dans le prolongement des compétences acquises au niveau secondaire pour des questions de continuité (Johnstone 2002), et de l'autre d'inclure - pour des raisons didactiques - des langues de familles différentes - germaniques, slaves, romanes, asiatiques, africaines, arabes - permettant d'exploiter les ressemblances pour un accès plus rapides, du moins au niveau réceptif, à des langues de la même famille (Berthoud e.a. 2001:10, Piri 2002, Dabène 2002, Meissner 2004, Neuner 2004, Ehlich 2006).

Les répertoires plurilingues visés varient par conséquent dans leur composition suivant la situation géopolitique et les profils recherchés par les diverses universités, et, à l'intérieur des universités, par les différentes facultés et les préférences personnelles des étudiantes et étudiants. Les répertoires plurilingues des divers étudiants, pour pouvoir réellement prendre en compte les nombreux paramètres envisagés, doivent dans cette optique pouvoir se concrétiser de façon variable d'une personne à l'autre, adaptée aux besoins multiples, permettant d'une part des projets de vie individualisés, et de l'autre un réservoir de langues multiples à disposition de l'université, de la société et de l'économie (Berthoud e.a. 2001:7).

Il résulte de ce qui précède que le concept de plurilinguisme et de pluriculturalité comme fondements des programmes ou modules de formation en langues au niveau universitaire est le seul concept approprié pour constituer le principe de base dans la

¹ Voir aussi SEC (2002) 1234:13.

constitution d'un cadre européen commun de référence spécifique pour la conception de la formation en langues dans le domaine universitaire, puisque ce concept est en accord avec les nouvelles exigences de qualité définies dans le cadre du processus de Bologne et est un vecteur pour leur réalisation. Accepter l'approche plurilingue signifie donc inclure dans la formation en langues un ensemble d'options externes à l'apprentissage des langues. Comme le dit Coste :

Un enchâssement dans un ensemble de choix, qui ... ne peuvent être mis en œuvre qu'en relation à un contexte national, régional ou local ... selon les options retenues pour la promotion du plurilinguisme. (Coste 2006:10)

Or, considéré du point de vue des concepteurs des programmes, c'est-à-dire dans une perspective applicative, cela signifie que le remodelage des unités de formation en langues dans les hautes écoles doit se fonder sur une double exigence externe : d'une part l'enracinement dans la dimension de la politique linguistique éducative qui définit les choix et valeurs par rapport à un modèle de société souhaité ainsi que les qualifications pertinentes pour le réaliser; de l'autre, ces choix doivent s'appuyer sur les concepts théoriques et l'état de la recherche actuelle en relation avec l'apprentissage des langues et la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que le fonctionnement et le rôle du plurilinguisme dans des situations d'utilisation réelles qui informent sur les types de compétences communicatives langagières et générales à développer pour équiper les diplômés de manière adéquate. Il apparaît cependant que ces deux facteurs doivent être mis à jour et interrogés de manière critique en permanence et s'inscrivent donc dans un processus dynamique. La mise en place de mécanismes formalisés devant permettre le réajustement des modules ou programmes de formation en relation avec ces deux axes est nécessaire pour s'inscrire dans une démarche de qualité dans le sens de Bologne.

Dans le chapitre suivant, nous explorerons l'apport possible à notre propos d'un outil de mise en place d'une approche plurilingue développé avec le support du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), en le confrontant aux exigences de Bologne.

CHAPITRE 4 - APPORT D'UN MODÈLE TRANSSECTORIEL EXISTANT - LE CECRL ET LES EXIGENCES DE BOLOGNE

1. Enjeux

Il existe déjà un modèle descriptif de cadre européen commun de référence pour les langues, document d'importance considérable : celui proposé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) du Conseil de l'Europe. Il ne concerne cependant pas directement l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le secteur des hautes écoles, mais il couvre un domaine beaucoup plus vaste, l'apprentissage des langues en général portant sur l'ensemble des secteurs de l'éducation et au delà. Ce chapitre sera consacré à la comparaison du CECRL avec les exigences et lignes d'action définies dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*. Il tentera de faire ressortir dans quelle mesure le CECRL est pertinent pour l'EEES et peut servir de modèle de base pour l'élaboration d'un cadre spécifique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues au niveau universitaire.

C'est d'une part dans l'optique des objectifs généraux de Bologne et de l'autre dans celle des lignes directrices du *Cadre global de qualifications pour l'EEES* que nous nous proposons d'examiner le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) du Conseil de l'Europe et de tenter d'extraire ce qu'il peut apporter à la construction d'un cadre spécifique pour les langues dans le domaine universitaire. Nous explorerons également les élargissements et spécifications complémentaires pertinents qu'il s'agirait d'introduire pour l'adapter au domaine universitaire, de façon à repenser et ajuster les formations et programmes en langues dans ce contexte spécifique¹.

¹ L'analyse portera principalement sur les parties du CECRL qui interviennent dans la conception de programmes et négligera celles qui portent sur la réalisation pratique des curricula.

2. Le CECRL et le domaine universitaire : intégration globale mais non spécifiée

La première question qu'il convient de se poser lors de l'analyse du CECRL est de savoir si cet outil est véritablement applicable au domaine universitaire. En effet, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL)¹ traite de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues en général; il décrit de manière détaillée et dissociée les multiples facteurs qui interviennent pour constituer et mesurer les compétences langagières, plus particulièrement la compétence plurilingue et pluriculturelle à tous les échelons du système éducatif et au-delà à travers l'Europe. Il s'agit donc d'une description pouvant s'appliquer à toutes les langues, indépendamment de l'institution, du secteur d'éducation ou du système national. Le CECRL devrait par conséquent être applicable à n'importe quelle institution ou système éducatif ainsi qu'aux contextes extra-institutionnels, permettant de documenter le développement de la compétence plurilingue de manière cohérente et tout au long de la vie. Or, bien que le CECRL soit spécifique aux langues, il ne l'est pas à un contexte d'utilisation spécifique. En effet, il se situe hors contexte afin de pouvoir prendre en compte des situations spécifiques multiples. En d'autres termes, l'approche adoptée se veut souple et flexible pour être rattachable et adaptable à un grand nombre de situations différentes (CECRL 2001:23). Ainsi donc, bien qu'il ne soit pas spécifique au domaine universitaire et qu'il n'explicite pas de manière détaillée les besoins en langues dans ce contexte, il l'englobe et devrait donc y être applicable de manière générale. La question de savoir si tel est réellement le cas sera examinée plus en détail dans ce chapitre, à travers l'expérimentation d'un *Portfolio européen des langues* (PEL) dans le contexte de l'éducation supérieure à travers l'Europe, qui apportera quelques éléments de réponse.

¹ Oeuvre collective de nombreux experts dans le domaine des langues, chercheurs et enseignants, venant de différentes régions d'Europe et de différents contextes de formation, il est l'aboutissement du travail effectué par le Conseil de l'Europe depuis les années 70. Cette concertation collective à la recherche de dénominateurs communs par rapport à cette problématique lui procure sa légitimité dans sa dimension commune et européenne.

Les chapitres traités tentent de dégager les éléments significatifs des différents facteurs sélectionnés correspondant à l'état actuel de la connaissance scientifique.

3. Convergences et différences dans l'approche du CECRL et du *Cadre global* de Bologne

3.1 Convergence dans l'adoption d'une approche européenne pour répondre à l'internationalisation et à la globalisation

La première convergence intéressante à relever entre les objectifs de Bologne et le CECRL se situe au niveau de l'analyse sociétale et des choix de société qui fondent et façonnent les modèles descriptifs proposés. En effet, nous pouvons constater que l'analyse des transformations de la société qui a abouti à la signature de la Déclaration de Bologne en 1999 a, bien avant cela, en 1991, abouti à la décision du Conseil de l'Europe de créer le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹. Il apparaît que dans les deux contextes, l'intensification de la mobilité et de la coopération ainsi que la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie pour renforcer la cohésion et la compétitivité de l'Europe ont provoqué une réflexion quant aux nouvelles compétences à développer à travers les systèmes de formation pour gérer cette nouvelle situation sociopolitique et économique de manière efficace et équitable. Or, le CECRL explicite une série de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles descriptives pensés comme base pour l'action visant à soutenir leur mise en œuvre. On peut constater que le dispositif proposé cherche, entre autres, à fournir un référentiel permettant d'une part de mettre en place des formations capables d'outiller les apprenants de manière adéquate face aux besoins croissants des Européens de communiquer à travers les frontières, dans une Europe de plus en plus multilingue et multiculturelle suite aux processus d'intégration et d'internationalisation (CECRL 2001:11). D'un autre côté, il vise à une description de résultats de formation susceptibles d'être compris et reconnus à travers l'Europe et au-delà.

Diffusé pour la première fois en 1997 - la version imprimée, plusieurs fois remaniée, a été publiée en français en 2001 - le CECRL, pour atteindre ces objectifs, propose donc explicitement un cadre commun de référence pour les langues à dimension

¹ Cette décision a été prise en 1991 lors du Symposium à Rüslikon (CH) : *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation et certification*.

européenne, voire internationale, qui mette à disposition, entre autres, des points de référence pouvant servir de standards comparables, afin de créer plus de transparence et de cohérence pour tous les publics cibles dans le domaine des langues à travers l'Europe¹. Ces objectifs rappellent fortement les objectifs de Bologne pour le secteur universitaire en général. Notons cependant qu'une explicitation des enjeux du plurilinguisme dans le contexte économique et sociopolitique reste peu développée dans le CECRL. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de la traiter de manière plus détaillée dans le deuxième chapitre de ce travail.

3.2 But identique : proposer un métalangage commun comme base de travail pour la pratique

Remarquons que la problématique d'un langage commun transnational représente également une préoccupation dans les deux cadres. Comme le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* pour l'ensemble des formations universitaires, le CECRL propose pour la formation en langues un outillage permettant de construire une compréhension commune par l'explicitation des paramètres constituant une langue commune. Ce langage commun permet à tous les acteurs dans le domaine des langues (enseignants, apprenants, experts aux examens, administrateurs d'institutions, décideurs, concepteurs de cours et de curricula, auteurs de manuels, etc.) de situer et de coordonner leurs efforts. La finalité poursuivie est, comme le précise Goullier :

- ...de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues et des qualifications en langues. Dans ce but, il propose :
- une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,
 - une terminologie commune à toutes les langues et tous les contextes éducatifs,
 - une échelle commune de niveaux de compétences en langues pour aider à la fixation des objectifs et à l'évaluation des résultats d'apprentissage. (Goullier 2005:6)

Ainsi, en mettant à disposition ce métalangage commun, le CECRL vise à faciliter la coopération et la comparaison entre institutions éducatives - verticalement entre les différents secteurs d'éducation et horizontalement entre institutions elles-mêmes -, entre systèmes nationaux et entre langues. Au final, il cherche à introduire des outils

¹ 'Transparent' signifie une formulation claire, non-spécialiste et explicite des informations afin d'être accessible et facilement compréhensible par toutes les personnes concernées. 'Cohérent' signifie une absence de contradiction interne entre les besoins et les objectifs, les contenus et matériaux choisis, le concept des programmes et le choix des formes d'apprentissage ainsi que l'évaluation.

permettant d'avancer vers une reconnaissance réciproque des qualifications en langues; cette approche est comparable à celle qui est proposée par Bologne pour l'ensemble des cursus afin de faciliter la lisibilité et la comparabilité des qualifications à l'aide d'outils de transparence et de compréhension. Un autre aspect intéressant et novateur à relever est que le CECRL veut conférer aux apprenantes et apprenants et autres intéressés un droit accru à l'information et à la participation en matière d'apprentissage des langues. Il rejoint par là non seulement l'objectif de Bologne de la prise en considération des besoins des groupes cibles spécifiques, mais aussi celui de la focalisation sur l'apprenant.

3.3 Différence d'objectif : le CECRL comme outil pour analyser, décrire et réfléchir versus le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* pour une démarche de qualité

En ce qui concerne l'objectif du CECRL, on peut constater que son but déclaré est de fournir une grille conceptuelle pour décrire l'état actuel et non un état désiré. Au contraire, le *Cadre global de qualifications* explicite un état désiré pour lequel l'application de ses paramètres permet de s'inscrire dans une démarche de transformation selon des critères de qualité prédéfinis. Cette approche ne doit cependant pas être comprise comme une norme figée mais comme un processus dynamique, qui repose sur un ensemble de valeurs définies, ce qui permet des réalisations et profils multiples. De ce point de vue, nous pouvons donc constater une différence entre les deux. Il faut cependant souligner que tout en étant descriptif, le CECRL peut contribuer à la réflexion sur ce que signifie une formation en langue de qualité telle qu'elle est définie dans le processus de Bologne, en fournissant un dispositif d'analyse qui peut constituer un levier permettant de s'interroger sur cette problématique.

Le CECRL se caractérise donc par une approche non directive; il n'impose rien, ne prescrit rien, ne recommande rien. Fondamentalement, il ne s'agit pas pour le CECRL d'établir une manière unique de faire qu'il faut intégrer dans tous les programmes ou à l'aide de laquelle sont mesurés tous les programmes. Il offre cependant une description exhaustive et cohérente d'une large panoplie d'éléments intervenant dans l'enseignement, l'apprentissage et l'utilisation de langues en général, sans d'ailleurs se

référer à une théorie spécifique mais en intégrant des éléments divers correspondant à l'état actuel de cette question. Avant tout, le CECRL fournit donc un cadre analytique qui doit permettre de décrire l'état actuel de n'importe quel programme d'apprentissage de langues ou de n'importe quel examen spécifique. En effet, cette grille permet en premier lieu aux praticiens de prendre conscience et de décrire leur propre système, puis de se positionner en montrant les ressemblances et les différences de ce système avec les autres systèmes. Ceci est exprimé de manière explicite à plusieurs reprises :

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas les réponses. (CECRL 2001:4)

Le CECRL ne se conçoit d'ailleurs pas non plus comme étant définitif : il est ouvert à être complété, affiné, modifié, développé de manière continue suite à l'expérience de son utilisation et aux nouveaux résultats de recherche (CECRL 2001:13).

Contrairement au *Cadre global de qualifications*, le CECRL adopte une approche qui ne veut pas et ne peut pas être un standard de qualité prédéfini. Un standard est lié à une décision, une volonté commune, un choix d'un ensemble de participants face à un certain nombre d'objectifs, de manières de faire et de seuils. Dans le contexte plus précis de la formation, les standards fournissent un certain nombre de repères permettant de contrôler la validité des programmes de formation¹. La grille conceptuelle proposée par le CECRL peut cependant aider à établir des standards de qualité pour les formations en langues dans une institution ou un système éducatif. Ainsi, une institution ou un système peut, dans une démarche consciente, adopter l'approche retenue dans le CECRL et choisir parmi les nombreuses options proposées celles qui soutiennent le mieux ses propres objectifs de formation. En ce sens, il se distingue du *Cadre global de qualifications*, qui repose sur une série de points d'orientation fixés d'un commun accord par les membres signataires de la Déclaration de Bologne. Ces points représentent des critères de qualité qui engagent les membres. Ils peuvent constituer une base pour les processus de contrôle et de développement de

¹ Cette définition de 'standard' explicite la manière dont j'utilise la notion, car le terme a des utilisations multiples. La European Association for Quality Assurance in Higher Education (Helsinki 2005:11) souligne notamment : "The word 'standards' is employed in a variety of ways across Europe, ranging from statements of narrowly defined regulatory requirements to more generalised descriptions of good practice".

qualité pour les programmes de langues universitaires qui jouent un rôle essentiel dans le processus de Bologne.

Même si le CECRL est purement descriptif, il a cependant comme objectif de donner des impulsions pour amener des changements dans les programmes, dans la perspective d'une approche actionnelle basée sur le concept de plurilinguisme à développer tout au long de la vie, qui constitue le principe de base du CECRL. Le but visé est d'inciter ses utilisateurs à se poser des questions et à réfléchir sur leurs propres pratiques en rapport avec l'ensemble des facteurs à prendre en considération pour qu'un apprenant puisse agir en utilisateur compétent de son répertoire plurilingue. En explicitant de manière assez détaillée ce qu'une telle approche signifie et implique, le Cadre veut, par la possibilité d'une mise à distance critique, provoquer ce questionnement de ses propres pratiques chez les concepteurs de cours et programmes et chez les autres personnes concernées, y compris les apprenantes et apprenants. L'objectif de la mise à disposition d'un cadre de référence externe est donc de susciter une prise de conscience. Les personnes concernées peuvent ainsi développer une meilleure compréhension de l'ensemble des multiples facteurs qui contribuent à l'élargissement, chez l'apprenant, de sa compétence plurilingue et pluriculturelle, celle qui lui permet d'utiliser une (ou plusieurs) langue(s) dans un contexte multilingue et multiculturel pour communiquer de manière compétente et selon ses propres besoins et désirs. En puisant dans les ressources du CECRL, des changements peuvent être introduits. De cette manière, le CECRL peut et veut constituer un catalyseur pour des innovations qui peut soutenir la mise en oeuvre de la réforme de Bologne dans le domaine des langues.

3.4 Approche analogue fondée sur la théorie de l'action

On peut signaler une autre caractéristique commune entre le *Cadre global de qualifications* de Bologne et le CECRL : tous deux optent pour une approche centrée sur la personne et sa capacité à agir. En effet, le CECRL considère l'utilisateur ou l'apprenant de langues comme un acteur dans un contexte social défini qui donne aux activités langagières leur signification. Cette approche prend en considération les circonstances spécifiques et l'environnement à l'intérieur d'un champ d'action particulier, dans lequel une action spécifique se déroule selon un plan d'action plus ou

moins conscient. L'utilisateur effectue des tâches communicatives en utilisant des compétences de manière plus ou moins planifiée, stratégique et adaptée à la situation d'utilisation, afin d'obtenir un résultat dans un contexte précis et déterminé. Cette approche se réfère donc à un contexte réel. Selon le modèle actionnel et compétentiel, l'apprenant ou l'utilisateur, lors d'une action située dans un contexte spécifique et en interaction avec ce dernier, mobilise une série de ressources non seulement langagières mais aussi générales, dont les paramètres sont explicités dans le CECRL. Celui-ci décrit donc ce qu'un apprenant/utilisateur est capable de faire avec une langue dans et en interaction avec un environnement social donné, et les ressources complexes et multiples qu'il doit activer pour agir avec une langue de manière efficace. Il illustre également comment cet utilisateur peut agir dans un contexte social au moyen d'une langue à un niveau donné. La compétence plurilingue et pluriculturelle va donc beaucoup plus loin que la simple possession d'un savoir sur la langue. Cette approche rompt ainsi avec la perception traditionnelle de ce que signifie maîtriser une langue et dépasse également la vision traditionnelle de l'approche communicative, parce que elle ne se réfère pas seulement à des "actes de discours caractéristiques de la communication courante" (Neuner 2003b:21) acquis par l'imitation d'un comportement langagier étranger, donc préfabriqué, mais inclut également des aptitudes personnelles, sociales, interculturelles et stratégiques liées à la personnalité, au vécu, à la conscience de soi et au processus de socialisation d'une personne¹, ainsi que des facteurs liés à une configuration contextuelle spécifique structurant l'action et structurée par elle.

En effet, le CECRL élargit la compréhension de la compétence plurilingue par rapport aux théories précédentes en décrivant "un ensemble de paramètres et catégories" (p. 40) intervenant lors de l'usage des langues, dont les domaines d'utilisation, les situations, les conditions et contraintes, le contexte mental des

¹ Zarate (2003:117) fait cependant remarquer que le focus du CECRL reste encore trop restreint à l'apprentissage formel d'une langue, ce qui entraîne une vision trop limitée de la compétence plurilingue car elle éclipse la problématique de l'identité: "La notion d'acteur social est reconnue ponctuellement dans le *Cadre*, mais reste supplantée par celle d'apprenant. Si ce dernier terme renvoie bien à une réalité effective, celle d'un apprentissage en cours, il enferme l'individu dans une tâche. Cette désignation met en retrait le principe d'un questionnement identitaire ... la notion d'acteur social situe tout individu dans un environnement social pluriel qui promeut une vision dynamique de ses compétences".

utilisateurs et interlocuteurs (p. 44), les activités et opérations de communication langagière et les stratégies (pp. 48-74). Il se concentre également sur les compétences de l'utilisateur/apprenant (pp. 81-101) et tient compte du rôle du processus dynamique de l'élaboration et de la fabrication commune de l'action tels que ceux-ci ressortent des théories récentes sur l'action humaine (Mondada, C. Goodwin, Lüdi).

L'approche actionnelle adoptée dans le CECRL correspond ainsi dans ses grandes lignes à l'approche fondée sur les résultats de Bologne. On peut constater que le CECRL fait découler les paramètres et descripteurs proposés des fondements théoriques, ce qui est, dans une bien moindre mesure, le cas dans les documents qui ont inspiré le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, notamment dans le *Projet Tuning* (Nägeli 2003:16-20). Dans ce sens, le CECRL peut servir de modèle pour le développement d'une telle approche dans d'autres champs disciplinaires.

3.5 Besoins des apprenants comme base des programmes de formation du CECRL et l'exigence de Bologne d'intégrer les attentes des groupes cibles concernés

L'accent mis dans le CECRL sur l'utilisation de la langue dans un contexte social et le centrage sur l'apprenant nécessitent la prise en compte des besoins actuels et futurs des apprenants, et des situations et pratiques réelles dans lesquelles ils sont amenés à agir langagièrement. Ainsi, l'importance du fait que toute offre de formation est basée sur les besoins réels, les caractéristiques, les motivations et les ressources des apprenants, qui varient selon le contexte et la situation, est soulignée à plusieurs reprises. Il en résulte que chaque programme de formation devrait être basé sur une analyse de la situation permettant ensuite de faire des choix informés et de proposer des formations significatives et réalistes :

A partir de cette analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et moyens disponibles. (CECRL 2001:5)

En fait, cette exigence implique et appelle à un dialogue des concepteurs de formations en langues universitaires aussi bien avec le monde non académique qu'avec les étudiants, afin de clarifier les besoins pour ce secteur spécifique et de pouvoir ensuite adapter les programmes de manière avertie. Or, une telle démarche

est au cœur des réformes de Bologne pour assurer une meilleure adéquation entre les formations et le monde réel. Elle est rappelée aussi bien dans le Communiqué de Londres de 2007 : "We urge institutions to further develop partnerships and cooperation with employers in the ongoing process of curriculum innovation based on learning outcomes" (p. 6) que dans le rapport Trends V de 2007 de l'EUA :

Without attention to this societal dialogue - involving institutions, public authorities, employers and citizens - the impact of the reform risks being diminished, and qualifications misunderstood. (p. 35)

3.6 Absence du contexte spécifique au domaine universitaire dans le CECRL

Comme nous l'avons déjà souligné, le CECRL ne se veut pas lié à un contexte précis. Les caractéristiques du contexte universitaire doivent donc être spécifiées à partir d'autres sources. Alors que le CECRL attire l'attention sur l'importance de la dimension contextuelle comme facteur essentiel à intégrer dans les formations en langues, il ne s'attache pas au détail d'un contexte d'utilisation dans un domaine spécifique, son objectif n'étant pas d'explorer les besoins spécifiques d'un groupe particulier. Dans l'optique de l'élaboration d'un cadre spécifique pour les langues dans le domaine universitaire, il s'agit donc d'un élément qui manque dans le CECRL. Un cadre pour les hautes écoles doit expliciter les contextes et domaines d'utilisation et les compétences spécifiques à développer par les étudiantes, étudiants, diplômées et diplômés des hautes écoles européennes, afin d'être en mesure d'élaborer les programmes d'apprentissage correspondant aux besoins des étudiants, futurs diplômés. Or, les quatre domaines répertoriés dans le CECRL sont pertinents pour le domaine universitaire (p. 43)¹. Les domaines 'personnel' et 'public' jouent un rôle central dans le contexte de la mobilité en ce qui concerne l'intégration et la participation sociale et l'épanouissement personnel. Mais ce sont particulièrement les domaines 'professionnel' et 'éducationnel' qui nécessitent des spécifications supplémentaires. Le CECRL doit donc être élargi par des spécifications relatives au domaine académique en général et aux domaines d'études en particulier dans le contexte de l'EEES et au-delà, ainsi qu'aux compétences communicatives et

¹ Chaque domaine comporte les sous-catégories suivantes qui devront être explicitées par rapport aux besoins dans le domaine universitaire : lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes, textes (CECRL 2002:43).

interculturelles dont les diplômés ont besoin dans le marché du travail européen et mondial. Même s'il ne fournit lui-même pas les spécifications, le CECRL peut fournir un cadre conceptuel pour élaborer, par exemple, des analyses de besoins et pour définir des résultats d'apprentissage pertinents pour un groupe cible spécifique (Heyworth 2004:18).

L'importance de prendre en considération les attentes et besoins des apprenants et des autres groupes cibles constitue un aspect fondamental de Bologne et un des quatre critères de qualité principaux du *Cadre global de qualifications*. Cette prise en considération explicite d'autres aspects que ceux qui sont purement académiques est nouvelle dans le contexte universitaire. Elle devrait se traduire par un renforcement du lien entre les programmes universitaires et les besoins de l'environnement non académique, ainsi que par la prise en compte de la vision du monde du travail à côté de celle des chercheurs, des enseignants et des étudiants. Le projet *Tuning*, sur lequel je reviendrai plus tard, a entre autres proposé une méthodologie pour trouver un accord commun, ou du moins réduire l'écart de vision entre ces différents groupes. Le projet TNP 3/2, de son côté, s'attache notamment à obtenir des informations claires concernant les exigences en compétences communicatives et interculturelles, en particulier pour les diplômés des hautes écoles, sur le marché du travail européen et international; l'objectif est de définir de manière réaliste ces besoins et de les prendre en considération afin que la formation en langues de tous les diplômés des hautes écoles corresponde au mieux à la réalité.

4. Le plurilinguisme comme principe fondateur du CECRL et les buts et valeurs fondamentaux de Bologne

Notons que le principe fondateur du CECRL représente un autre aspect particulièrement pertinent pour notre étude. En effet, l'approche actionnelle et compétentielle en relation avec les langues retenue dans le CECRL est basée sur le concept de plurilinguisme et de la pluriculturalité, dont nous avons déjà parlé de manière plus détaillée dans le troisième chapitre. Ce concept central de la politique linguistique éducative européenne joue un rôle essentiel dans le domaine universitaire, comme nous avons déjà pu le constater dans les chapitres précédents. Il s'inscrit au niveau des buts et des valeurs plus généraux dans une dynamique

analogue à celle de Bologne, et peut ainsi contribuer à consolider l'EEES et le développement des valeurs visées dans ce contexte¹.

4.1 Plurilinguisme et les compétences nécessaires pour le développer

En effet, le CECRL n'est pas seulement basé sur le concept de plurilinguisme : il a été spécialement conçu comme un outil de promotion de la compétence plurilingue, et veut donner aux praticiens des outils pour développer celui-ci. Il définit la compétence plurilingue comme étant une seule compétence qui englobe tout le spectre de langues qu'une personne possède et à laquelle contribuent toutes les compétences en langues et expériences d'apprentissage, aussi partielles soient elles.

Selon le CECRL :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis celle des autres groupes (que ce soit par l'apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (CECRL 2001:11)

L'approche plurilingue conditionne la manière dont les caractéristiques d'usage et d'apprentissage d'une langue sont présentées dans le CECRL et détermine les types des compétences à développer. Celles-ci sont présentées dans les catégories descriptives des chapitres 4 et 5 que j'explicitierai par la suite par rapport aux principes de Bologne de la transparence et de la comparabilité qui doivent être garanties par l'application d'instruments de transparence.

¹ Pour cette raison, la notion de plurilinguisme, qui occupe une place relativement restreinte dans le CECRL est examinée plus en détails dans le troisième chapitre de notre étude qu'il ne l'est dans le CECRL, ceci afin de mieux saisir son rôle primordial dans le contexte actuel, en particulier en opposition avec une autre approche utilisée pour gérer le contexte multilingue et multiculturel actuel, à savoir une approche par lingua franca.

4.2 Exigence de Bologne de descripteurs de compétence pour décrire les programmes : apports et lacunes du CECRL

Pour la description des unités de formation universitaires, le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* incite à recourir à des instruments de transparence définis (en plus de la charge de travail) en termes de descripteurs de compétence. Ces derniers doivent comporter à la fois des descripteurs spécifiques au champ disciplinaire et des descripteurs génériques qui traversent les champs. Le CECRL met à disposition des descriptions qui répondent partiellement à cette exigence. Alors qu'il contient un riche éventail de descripteurs pouvant servir à ces fins, il n'existe cependant pas de descripteurs pour toutes les compétences qui interviennent dans la construction du répertoire plurilingue.

4.2.1 Niveaux communs de référence et échelles d'exemples - un apport essentiel pour la conception de la formation en langues dans les hautes écoles

Par rapport aux enjeux posés par l'exigence de la transparence, les six niveaux communs de référence A1, A2, B1, B2, C1, C2 (A1 étant le niveau le plus bas et C2 le plus élevé) du CECRL sont d'un apport inestimable pour les hautes écoles. Ces macro-définitions constituent un outil de transparence scientifiquement élaboré selon une méthodologie en quatre étapes : intuitive, qualitative, quantitative et d'interprétation (CECRL 2001:156). L'échelle des niveaux est formulée en termes de ce qu'un apprenant est capable de faire avec la langue à un niveau donné, et de comment il peut ou doit le faire. Elle veut rendre compte des comportements typiques ou probables d'une personne à un niveau donné. L'échelle de référence s'applique à n'importe quelle langue et à n'importe quel contexte institutionnel et extra-institutionnel¹, et permet de mesurer de manière cohérente les progrès tout au long de

¹ Les échelles de niveaux et de compétences - qui doivent être valables pour l'ensemble des contextes d'utilisation et pas seulement pour un contexte spécifique, afin de rendre une comparaison internationale possible – sont le résultat d'une validation scientifique rigoureuse par la combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives. Cette démarche a impliqué des enseignants de différents échelons de l'éducation – secondaire, tertiaire et adulte – afin de garantir que les échelles ne s'appliquent pas à un seul secteur de formation ou contexte institutionnel ou domaine (CECRL 2001:24 et 156). Ainsi donc, par leur généralité et leur décontextualisation voulue, ces

la vie. Le CECRL présente les niveaux de référence sous trois formes d'explicitation différentes.

L'Echelle globale présente les six niveaux de manière synthétique sans différenciation des activités de communication langagière et stratégies¹. Comme le souligne Schneider, cette forme de description donne cependant une vision d'ensemble trop succincte pour être applicable à chaque apprenant (qui possède normalement un profil différencié par activités langagières) :

Nicht unproblematisch ist vor allem die Globalskala. Sie taugt wohl eher, um bestehende Prüfungen und Diplome zu beschreiben als die Kompetenz realer Lernender. (Schneider 2003:98)

Dans la Grille pour l'auto-évaluation, en revanche, les six niveaux sont différenciés par domaine d'activité de communication langagière² : comprendre (écouter et lire), parler (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire³. Ceci permet alors de présenter la compétence plurilingue sous forme de profil, notion qui est également importante dans le contexte de Bologne.

Ces deux échelles sont complétées par 57 échelles illustratives comportant des exemples de descripteurs étalonnés concrets selon les niveaux. La somme de tous les descripteurs du niveau définit le niveau de manière détaillée. Les échelles d'exemples ne couvrent qu'une partie des sous-catégories différentes qui interviennent lors de l'apprentissage des langues et de l'utilisation d'un répertoire plurilingue. Les descripteurs donnent une meilleure compréhension de ce que représentent les différents niveaux, mais ils ne sont pas exhaustifs - ils ne veulent ni ne peuvent l'être. Ils portent sur quelques domaines des activités et stratégies communicatives incluant 44 échelles en rapport avec l'aspect écrit et oral de la réception, de l'interaction et de

échelles couvrent le vaste domaine de l'apprentissage des langues tout au long de la vie et l'ensemble des situations particulières.

¹ Cette manière de présenter est en contradiction avec une approche plurilingue qui affirme qu'un apprenant n'a presque jamais un niveau identique dans les différents aspects de la compétence linguistique.

² La compétence est définie dans le CECRL comme suit : "Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir" (CECRL 2001:15). Il s'agit donc d'une définition semblable à celle du *Cadre global de qualifications*.

³ Il existe également une grille portant sur les aspects qualitatifs de la langue qui fournit des critères d'évaluation (CECRL 2001:28).

la production¹. Il n'y pas d'échelles pour la médiation. 13 échelles portent sur les compétences communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant, comme par exemple l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, etc. Dans la perspective d'une approche plurilingue, ils peuvent servir pour sélectionner des objectifs différenciés et soutenir la création de répertoires plurilingues à profils variés. Des aspects spécifiques peuvent en outre être sélectionnés de façon à favoriser le développement de compétences partielles.

Ces différentes descriptions de niveaux sont composées de descripteurs remplissant les exigences considérées comme nécessaires dans le *Cadre global de qualifications* pour la formulation des résultats de formation², donc du niveau de maîtrise à atteindre par l'utilisatrice ou l'utilisateur. Ils se prêtent donc bien à une définition concrète de ce que l'on attend que les étudiants soient capables de faire avec la langue (ce qu'ils doivent être capable de faire et comment ils doivent le faire) à l'issue d'une période d'apprentissage, mais aussi pour communiquer les résultats de manière claire à des intéressés à l'intérieur et à l'extérieur des institutions et à travers l'Europe. Ils facilitent la lisibilité et la comparabilité des programmes de formation et des qualifications en langues, ce qui représente un des critères de qualité majeurs définis dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*.

En outre, ces niveaux de référence (de même que les autres catégories descriptives) constituent également un repère auquel les utilisateurs peuvent recourir pour relier des examens, des modules existants ou des qualifications aux niveaux communs de référence. Pour assurer sa crédibilité et sa fiabilité, cette démarche doit cependant être effectuée selon un processus clairement défini, par exemple celui qui est décrit dans le manuel *Relier les examens de langues du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* du Conseil de l'Europe 2003. Ce manuel a été spécialement conçu à cette fin et inclut des démarches de familiarisation

¹ Pour la production orale, par exemple, il y a cinq échelles d'exemples portant sur les sous-catégories suivantes : production orale générale, monologue suivi – décrire une expérience et argumenter, annonces publiques, s'adresser à un auditoire (CECRL 2001:49-50). Pour les stratégies de production, les sous-catégories suivantes sont traitées: planification, compensation et contrôle et correction.

² "Chacun est bref, clair et transparent et formulé de manière positive et ... il décrit quelque chose de défini et est autonome, c'est-à-dire que son interprétation ne dépend pas des autres descripteurs" (CECRL 2001:30).

avec les niveaux et catégories descriptives du CECRL, de spécification de ce que l'examen recouvre, de standardisation à l'aide de modèles standards et de validation empirique à l'aide d'outils statistiques.

4.2.2 Descripteurs étalonnés et contexte local

On peut ainsi affirmer que les descripteurs de "capacité à faire" forment une base adéquate pour la conception des programmes dans le sens de Bologne, puisqu'ils sont directement opérationnels. Les concepteurs de programmes ou modules peuvent en effet puiser dans ce stock pour formuler des acquis de formation identifiables et bénéficier d'une base pour divers types d'évaluation. Mais comme l'échelle commune et les descripteurs ne présentent que les dénominateurs communs des différents niveaux - pour permettre leur comparabilité -, ils ne peuvent être le seul support pour formuler des objectifs d'apprentissage. En effet, les descripteurs disponibles sont trop globaux et ne sont pas reliés à un contexte ou un domaine précis; ils doivent donc (comme nous l'avons dit au premier chapitre) souvent être adaptés et contextualisés pour l'usage interne et la description d'objectifs d'apprentissage particuliers adaptés à un certain public cible¹. La création de nouveaux descripteurs, si possible selon les procédés décrits dans le CECRL, est donc indispensable. Scheider rend toutefois attentif au fait qu'un mélange de descripteurs étalonnés et non étalonnés a des conséquences négatives sur la transparence et la comparabilité (Scheider 2003:104). En effet, ce type de descripteurs est moins stable que les descripteurs étalonnés scientifiquement du CECRL. Ceci a indéniablement une influence sur leur statut, et il faut en être conscient et le déclarer. North est également conscient de cet inconvénient mais le juge cependant moins problématique si les adaptations s'appuient sur les descripteurs étalonnés :

A condition que le cadre commun présente des descripteurs ayant un fondement théorique, tout en proposant une structure flexible, il n'est pas contradictoire de vouloir à la fois un cadre général transparent et cohérent, et des stratégies locales à même de fixer des objectifs d'apprentissage adaptés à des contextes spécifiques. Le danger majeur provient des interprétations simplistes. Pour réussir, il faut que les utilisateurs comprennent qu'un cadre commun est un métasystème descriptif conçu comme référence, et pas comme outil à utiliser sans perfectionnement ni adaptation au contexte local. (North 2007:10)

¹ Il faut cependant rendre attentif au fait que selon les critères de Bologne, cette adaptation doit s'appuyer sur les besoins des groupes de référence spécifiques, qui sont à clarifier ensemble avec leurs membres à travers diverses formes de consultation et de coopération, et non uniquement de manière intuitive par les enseignants.

Le traitement de cette question reste donc problématique et elle doit être explorée plus en profondeur par des recherches futures sur la manière de rendre les descripteurs locaux plus fiables.

4.2.3 Descripteurs manquants pour des catégories qui sont partie constitutive de l'apprentissage et de l'utilisation des langues

En analysant le CECRL, on peut voir qu'à côté des catégories descriptives comportant des descripteurs étalonnés, il existe une série d'autres composantes, paramètres et facteurs qui sont également importants dans l'apprentissage et l'utilisation du répertoire plurilingue, mais qui ne sont pas mis en relation avec un niveau de référence et ne sont pas ou que partiellement décrits à l'aide d'un langage de compétences; ceux-ci sont explicités dans les chapitres 4 et 5. Or, le CECRL attribue autant d'importance à ces aspects qu'à ceux qui disposent de descripteurs étalonnés. Leur présentation fait appel à une autre méthodologie.

En effet, toutes ces catégories sont présentées de la même manière. Elles sont introduites par un texte explicatif, suivi d'une liste d'exemples ou d'options qui montre l'étendue de la catégorie concernée et constituent un catalogue de contrôle. Dans certains cas, ces listes sont suivies d'échelles illustratives d'exemples. A la fin se trouve souvent un encadré comportant des questions en relation avec les listes, dont l'objectif est de susciter une prise de conscience de l'importance de ces éléments et de renvoyer à la "responsabilité locale des usagers" (Coste 2006:3). Les praticiens sont invités à tenir compte de ces paramètres et à expliciter leurs choix spécifiques quant aux aspects à prendre en considération dans leur contexte spécifique pour donner à l'apprenant des outils adéquats pour les situations et domaines dans lesquels il devra agir. Afin de contextualiser ces composantes multidimensionnelles, le CECRL propose d'apporter des réponses pour une situation spécifique à l'aide d'une analyse de la situation d'apprentissage qui prenne en compte les besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants et autres partenaires. Les questions que le CECRL invite à se poser lors de la conception de programmes ou modules de langues en général sont donc également pertinentes pour des concepteurs de programmes de langues universitaires. La démarche méthodologique du CECRL permet de développer une vision claire chez les praticiens de leurs propres pratiques

et de leur donner les moyens de rendre transparente leur approche. Une telle démarche exige cependant un sens des responsabilités important de la part des enseignantes et enseignants, comme le souligne Hayworth :

An interesting implication of the presentation of options in this way is that it pre-supposes teachers who are responsible, autonomous individuals capable of making informed choices and acting upon them. (Heyworth 2004:20)

Par rapport aux facteurs (exposés dans le chapitre 4 du CECRL) qui interviennent dans l'utilisation d'une langue, il s'agit de l'influence du cadre extérieur dans lequel la communication a lieu et de la manière dont ce cadre affecte ce que l'apprenant doit faire ou fait. Une autre dimension importante est celle des domaines de la vie sociale (personnel, public, professionnel et éducationnel), des situations relatives à un domaine, des conditions et contraintes. Le contexte mental interne des personnes et la façon dont il affecte l'interaction est également pris en considération, ainsi que les thèmes de communication et les finalités des tâches et actions communicatives. À côté des activités de communication langagière et des stratégies sont traitées les opérations de communication langagière permettant de mener à bien une suite d'activités ainsi que les textes.

4.3 Compétences de l'utilisateur/apprenant et compétences communicatives langagières

Le chapitre 5 expose les compétences de l'apprenant qui sont ou doivent être mobilisées lorsqu'il communique ou interagit. Il est à remarquer que le terme 'compétence' dans le CECRL a une signification différente que dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, qui se réfère à la situation d'utilisation et à la capacité de gérer cette situation concrète - alors que la notion de compétence dans le CECRL met l'accent sur le sujet et sur les ressources multiples qu'il doit activer pour être capable d'agir à travers des activités langagières dans une situation donnée (Ghisla 2007:12). Or, le CECRL distingue deux catégories descriptives constitutives majeures : les compétences communicatives langagières et les compétences générales. Selon cette approche, elles jouent toutes deux un rôle d'importance égale dans l'apprentissage des langues (Schneider 2007:20). Le CECRL considère que l'ensemble des facteurs énumérés - et qui sont tous liés et interagissent de façon

extrêmement complexe et plurielle - interviennent dans l'utilisation et l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel.

4.3.1 Importance des compétences générales comme faisant partie intégrante de la constitution du répertoire plurilingue

Remarquons que le CECRL subdivise les compétences communicatives langagières en trois composantes : à côté des compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthoépique), on trouve la compétence sociolinguistique (c'est-à-dire les connaissances et aptitudes nécessaires pour s'inscrire dans une dimension sociale, par exemple : les règles de politesse, différences de registre, etc.) et la compétence pragmatique (par exemple : les principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés). Cependant, il attire également l'attention sur l'importance des compétences appelées générales, qui interviennent au même titre que les compétences communicatives langagières dans la construction et l'utilisation du répertoire plurilingue dans une perspective actionnelle. Il les définit comme des compétences n'étant "pas propres à une langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières" (CECRL 2001:15); ainsi donc, bien que souvent invisibles et implicites, les compétences générales font partie intégrante des divers facteurs qui interviennent pour permettre à une personne d'agir en utilisateur compétent d'une langue ou plutôt d'un répertoire plurilingue dans un contexte multilingue et multiculturel, d'avoir accès aux savoirs et d'apprendre ou de continuer à apprendre une ou plusieurs langues. La mise en évidence du rôle essentiel des compétences générales dans le développement et la description de la compétence plurilingue est un des traits marquants du CECRL. Järvinen souligne dans ce contexte :

One of the major strengths of the current framework is to include the general competences in a description of language proficiency and aim at a holistic account of language learning and teaching. (Järvinen 2004: 151)

4.3.2 Composantes des compétences générales

Il convient de constater que le CECRL définit les compétences générales en les subdivisant en quatre catégories. Il s'agit premièrement de savoirs sur la connaissance du monde de la langue cible - concernant par exemple des données géographiques, démographiques, économiques, politiques et socioculturelles (vie quotidienne,

conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances, etc.); ces savoirs sont susceptibles de contribuer à une prise de conscience interculturelle concernant le groupe linguistique dont on apprend la langue. Un deuxième aspect de cette compétence est représenté par les savoir-faire par rapport aux aptitudes pratiques (par exemple, la capacité d'effectuer des actions mentales pour mener à bien une tâche) et interculturelles, permettant de gérer l'interaction entre deux interlocuteurs de culture différente. Un troisième aspect est lié aux facteurs personnels, les savoir-être, tels que les attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et traits de personnalité. Et le quatrième comporte les savoir-apprendre qui sont nécessaires, entre autres, pour l'apprentissage en autonomie, et qui impliquent une conscience de la langue, une aptitude à l'étude et des aptitudes heuristiques permettant d'intégrer les expériences nouvelles nécessaires pour continuer l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Cette approche accorde ainsi une place centrale au développement de l'autonomie de l'apprenant et sa capacité d'apprendre¹ (CECRL 2001:114, Lenz 2004:23, Mariani 2004) qui constituent des objectifs majeurs de Bologne.

Un apport majeur du CECRL réside dans le fait qu'il donne une place égale aux compétences générales sous-jacentes, ce que montre clairement une présentation plus graphique des chapitres 4 'L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur' et 5 'Les compétences de l'utilisateur/apprenant' du CECRL :

¹ Le développement de l'autonomie de l'apprenant constitue l'un des objectifs majeurs du Conseil de l'Europe depuis les années 1980, notamment thématiqué dans les travaux de Henri Holec (1981).

Facteurs qui interviennent et interagissent dans la construction et l'utilisation du répertoire plurilingue et pluriculturel

| | Compétences générales | | | | Stratégies | Compétences communicatives langagières | | |
|--|---|--|---|--|--|---|---|---|
| Contexte mental des utilisateurs Conditions et contraintes extérieures | Savoir • Connaissance du monde géographique, économique et politique, classes d'entités • Savoir socio-culturel vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels • Prise de conscience interculturelle ressemblances et différences distinctives, prise de conscience de la détermination de notre perception par notre culture, optique de l'autre et stéréotypes | Aptitudes et savoir-faire • Aptitudes sociales prenant en compte les aspects socioculturels de la culture cible • Aptitudes de la vie quotidienne • Aptitudes techniques et professionnelles • Aptitudes propres aux loisirs • Aptitudes interculturelles établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, stratégies pour établir le contact, jouer l'intermédiaire, gérer des situations de malentendus et conflits, interprétation de l'interaction | Savoir-être • Attitudes ouverture et intérêt pour l'altérité • Motivations internes/externes, instrumentales/intégratives, etc. • Valeurs éthiques, morales • Croyances religieuses, idéologiques, philosophiques • Styles cognitifs convergent/divergent, holistique, analytique, synthétique • Traits de personnalité entrepreneurial/timide, soigneux/négligent conscient de soi ou pas, etc. | Savoir apprendre • Conscience de la langue et de la communication compréhension des principes d'organisation et d'utilisation d'une langue • Conscience et aptitudes phonétiques aptitude à prononcer • Aptitudes à l'étude utiliser avec efficacité les occasions d'apprentissage, conscience des forces et faiblesses et stratégies appropriées • Aptitude à la découverte capacité d'apprendre | Mobilisation des ressources – équilibre entre les compétences différentes afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche Stratégies de production (3 échelles), de réception (1 échelle), d'interaction (3 échelles) et de médiation Etapes: Planification Exécution Compensation Evaluation Remédiation Contrôle Correction -> Implicite des facteurs cognitifs métacognitifs, affectifs et interpersonnels | Linguistique (savoir) 1 échelle : étendue linguistique générale Lexicale 2 échelles : étendue du vocabulaire, maîtrise du vocabulaire Grammaticale 1 échelle : correction grammaticale Sémantique phonologique 1 échelle : maîtrise du système phonologique Orthographique 1 échelle : maîtrise de l'orthographe Orthoépique – produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite | Sociolinguistique (savoir-faire) • Marqueurs des relations sociales choix des salutations, formes d'adresse, conventions de prise de parole, exclamations • Règles et conventions de politesse montrer l'intérêt, partager, éviter les comportements qui font perdre la face, s'excuser, éluder, remercier; impolitesse: brusquerie, mépris, colère, impatience, affirmation de supériorité • Sagesse populaire dictons, expressions fixes • Registre formel à familier • Dialecte et accent social, régional... 1 échelle : correction sociolinguistique | Pragmatique (savoir-faire) • Discursive principes d'organisation des messages : gérer, structurer et présenter correctement différents types de textes et énoncés 4 échelles : souplesse, tours de parole, développement thématique, cohérence et cohésion • Fonctionnel exprimer ses propres intentions dans une situation donnée et communiquer de manière appropriée à la situation ou au type de texte : p. ex. donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, faire faire, établir des relations sociales, structurer le discours 2 échelles : aisance à l'oral, précision |
| Domaines personnel public professionnel éducationnel -> situations lieu, institution, personnes, objets, événements, opérations, textes -> thèmes | ACTIVITES LANGAGIERES 34 échelles illustratives : Comprendre (11 échelles) Lire Ecouter Parler (15 échelles) Prendre part à une conversation S'exprimer oralement en continu Ecrire (8 échelles) Médiation | | | | | | | |

On peut constater que les composantes pertinentes qui définissent une compétence actionnelle sont donc en opposition avec la conception traditionnelle qui accorde une prédominance soit uniquement à la compétence linguistique soit à la compétence communicative langagière. Cependant, considérant que l'objectif du CECRL est la promotion de la compétence plurilingue, une conceptualisation qui porte sur les compétences interlangues fait cruellement défaut dans l'explicitation des compétences communicatives langagières et générales. Devraient faire partie d'une telle conceptualisation, par exemple, les aspects de l'intercompréhension tels que préconisés par exemple dans le projet *EuroComRom - Les sept tamis* de F.-J. Meissner / C. Meissner / Klein / Stegmann (2004) pour les langues romanes : il s'agit de faire appel à des compétences d'une ou plusieurs langues de la même famille pour accéder plus rapidement à une autre langue de la famille. Ce projet propose les catégories suivantes : le lexique international, le lexique pan-roman, les correspondances phonétiques, les graphies et la prononciation, les structures syntaxiques pan-romanes, les éléments morphosyntaxiques ainsi que les préfixes,

suffixes, "eurofixes". Un autre aspect interlangue devrait également être pris en considération, celui qui intervient dans la gestion des situations multilingues. Dans ce cas, il s'agit par exemple de la capacité à recourir à une autre langue du répertoire pour gérer des pannes de communication, de passer rapidement d'une langue à une autre ou de traiter des informations provenant de sources écrites ou orales en langues différentes. Bien que ces compétences soient brièvement mentionnées dans le CECRL (p. ex. p. 11), leur inexistence dans la présentation des compétences communicatives langagières et générales montre que la conceptualisation de ce que signifie la construction de la compétence plurilingue n'est pas encore aboutie dans le CECRL.

4.3.3 Compétences générales et problématique de leur opérationnalisation

On peut voir que la présentation des compétences générales dans le CECRL se fait à l'intérieur de chacune des quatre sous-catégories sous forme de catalogue. Ceci présente l'avantage certain que les différentes composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle peuvent être observées de manière isolée, permettant ainsi, comme nous l'avons déjà dit, une différenciation dans les compétences partielles à développer et un affinement des possibilités de profilage. Bien que cette forme de présentation soutienne une approche plurilingue, elle ne correspond cependant pas dans toutes ses dimensions ni aux exigences de Bologne ni aux besoins de la concrétisation pratique.

L'une des exigences du *Cadre global de qualifications pour l'EEES* est en effet que chaque programme comporte explicitement de telles compétences générales (appelées 'génériques'¹ dans le contexte de Bologne). Leur rôle est, entre autres, de gérer de manière efficace la résolution de problèmes et de procurer aux étudiants les aptitudes nécessaires pour renouveler et mettre à jour leurs savoirs et savoir-faire tout au long de la vie afin qu'ils soient capables de s'adapter aux changements. Ceci représente

¹ Le terme de 'compétences génériques' est utilisé et défini dans le projet *Tuning Educational Structures in Europe* (2001 à 2006), réalisé dans le cadre de SOCRATES/ERASMUS. La sous-classification choisie est différente (compétences instrumentales, interpersonnelles, systémiques) mais regroupe des types de compétences semblables, constituantes de la théorie de l'action à laquelle les deux approches se rattachent. Dans ce domaine, le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* s'est largement inspiré du projet *Tuning*.

même l'un des objectifs centraux de Bologne car ces compétences s'avèrent indispensables pour la construction et le fonctionnement d'une société et d'une économie basées sur la connaissance.

D'un autre côté cependant, la présentation de ces compétences ne correspond pas à un autre critère majeur se situant au niveau de la description des programmes, en rapport avec les outils de transparence descriptifs à appliquer lors de la construction des programmes et modules de formation universitaires : les compétences génériques doivent être présentées dans les programmes universitaires, incluant les programmes de langues, en termes de langage de compétences. Or, en examinant le CECRL, on peut constater que, si une grande partie des compétences communicatives est décrite en détail à l'aide des descripteurs de compétence liés à une échelle de six niveaux et différenciés par domaines de compétences, il n'en va pas de même pour les compétences générales. En effet, celles-ci ne peuvent souvent pas être étalonnées par niveau, leur progression dépendant de facteurs multiples qui ne sont pas seulement d'ordre linguistique. Les auteurs du CECRL ayant choisi de n'illustrer par des descripteurs de compétence que des compétences étalonnables et mesurables par rapport aux niveaux de compétence, seule une petite partie des compétences générales est décrite en termes de 'capacité à faire'. Pour ces motivations, le moyen de description choisi est alors différent. Si l'on veut caractériser la manière dont elles sont décrites, on peut remarquer que les compétences générales apparaissent dans des listes selon une catégorisation relativement abstraite comportant des rubriques 'savoirs', 'savoir-faire', 'savoir-être' et 'savoir-apprendre'. Ces descriptions ne correspondent donc pas aux critères cités plus haut permettant de les utiliser directement comme base pour l'élaboration de programmes de formation et pour l'évaluation, mais aussi comme référence pour la réflexion commune et comme outil pour communiquer avec un public plus large. C'est la clarté de ces critères qui fait justement la force des descriptions de niveau et de compétences communicatives, qui ont rapidement trouvé une large acceptation et sont de plus en plus utilisées à travers l'Europe.

Il importe de souligner que, malgré l'impact positif du CECRL, on peut émettre l'hypothèse que cet état de fait a contribué à limiter la compréhension de cet outil. En effet, la manière dont sont décrites les compétences générales est trop globale et

ambiguë pour être clairement comprise aussi bien par des spécialistes que par des non spécialistes. Ce manque de précision notionnelle du CECRL dans le domaine des compétences générales est relevé par Zarate en relation avec les compétences interculturelles. Ses critiques portent sur le flou de sa dimension théorique qui empêche une compréhension claire et une visibilité suffisante de ces composantes constitutives essentielles de la compétence plurilingue et pluriculturelle :

Son degré de généralité laisse place à un certain nombre d'incertitudes qui nuisent à son opérationnalisation. (Zarate 2003:103)

D'autres chercheurs, comme Coste (2006:10), soulignent également le problème du développement insuffisant de certains aspects du CECRL, particulièrement en ce qui concerne la compétence interculturelle. C'est peut-être la raison pour laquelle la prise de conscience de l'importance et du rôle des compétences générales n'a pas été suffisante à la réception du CECRL et a peut-être mené à une interprétation erronée du CECRL, et une fréquente non-intégration explicite des compétences générales dans les programmes d'études¹. En relation avec cette problématique, des développements supplémentaires s'avèrent donc nécessaires. Hayworth déclare :

There will need to be much more usable descriptors of cultural and intercultural competences, in order to achieve teachability linked to successful language learning. (Hayworth 2004:14)

Il existe donc des carences aussi bien dans la conceptualisation que dans la description opérationnelle des composantes qui constituent les compétences générales.

4.3.4 Descripteurs manquants pour certains paramètres décrits dans le CECRL

A côté des critiques sur les fondements théoriques du CECRL, c'est donc surtout le manque de descripteurs pour différents aspects qui est déploré, parfois même violemment critiqué, surtout dans la littérature spécialisée allemande (Bausch / Christ / König / Krumm 2002 et 2003). Or, le Conseil de l'Europe est également conscient

¹ Il en va de même dans des publications plus récentes, comme par exemple *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* de Francis Goullier publié en 2005. Les compétences générales n'y occupent en effet pas une place appropriée. Dans les graphiques qui illustrent les compétences qui interviennent dans des activités langagières, la compétence communicative et, en particulier, la compétence linguistique (le traditionnel savoir sur la langue) occupent une place beaucoup plus grande (et disproportionnée) que les compétences générales (p. 17).

de cette situation depuis des nombreuses années. Et il est important de souligner que le CECRL lui-même a anticipé cette critique et qu'il est ouvert à une spécification supplémentaire et à une évaluation critique. Ses auteurs le décrivent en effet comme "un inventaire inachevé susceptible d'évolution à la lumière de l'expérience acquise" (CECRL 2001:5). Schneider (2003 et 2007) note qu'il s'agit d'une tâche difficile, car les domaines attachés aux compétences générales ne se prêtent pas (en tout cas pas tous) à être étalonnés sur une échelle. Une interprétation commune de tels descripteurs est difficile à créer, et des méthodes empiriques sont difficiles à appliquer car peu de personnes ont jusqu'à maintenant une expérience dans ce domaine. La formulation de distinctions pertinentes pose également problème. Schneider compte sur des projets de recherche futurs pour faire progresser cette question : "Es ist zu hoffen, dass aus der kritischen Diskussion des Referenzrahmens wenigstens ein Forschungsprojekt hervorgeht, das diese Aufgabe in Angriff nimmt" (Schneider 2003:102). Par ailleurs, les recommandations du projet RTL/TNP 3 de l'année 2006 vont dans le même sens.

Les domaines cités dans la littérature, pour lesquels le besoin de disposer de descripteurs semble être le plus grand, sont la médiation, les compétences générales (en particulier la compétence interculturelle), les compétences plurilingues transversales (comme l'utilisation de langues déjà apprises pour apprendre de nouvelles langues), les stratégies d'apprentissage, la capacité d'apprendre, la motivation. De plus, des descripteurs prenant en considération des compétences qui interviennent dans des situations de communication multilingues et pluriculturelles¹, de plus en plus fréquentes aujourd'hui², doivent également être créés. Il existe donc un énorme besoin de projets de recherche qui s'attachent à cette question, pour permettre une compréhension approfondie de la compétence plurilingue et de sa mise en pratique au niveau didactique.

¹ Des descripteurs pour le domaine de la médiation ont été créés dans le Cadre du projet "Profile deutsch A1- C2" par Glaboniat / Müller / Schmitz / Rusch / Wertenschlag paru en 2005.

² Rosen (2006) énumère, à côté des critiques en rapport avec les aspects théoriques, un certain nombre de critiques qui vont dans le même sens : "entre autres, le manque d'échelles pour apprécier la compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi que la compétence socio-culturelle" (p. 101). L'absence d'un traitement systématique au niveau formel est également déplorée : "le manque d'homogénéité dans les descripteurs, notamment au niveau du style et de la présentation" (p. 101).

5. Applicabilité pratique des concepts de base du CECRL dans le domaine universitaire européen - le projet pilote du PEL

Revenons sur la question de savoir si les concepts du CECRL sont applicables dans la pratique universitaire. Ce questionnement a fait l'objet d'une recherche empirique sur le *Portfolio européen des langues* (PEL) sous l'égide du Conseil de l'Europe. Nous nous sommes attachés, dans le contexte d'un projet plus large, à la question de savoir si le concept de base, c'est-à-dire l'approche actionnelle et compétentielle basée sur le plurilinguisme que propose le CECRL, est pertinent dans la pratique de la formation en langues dans le domaine universitaire européen. C'est en effet par l'expérimentation du *Portfolio européen des langues*¹ à travers le sous-projet transnational du Conseil Européen pour les Langues CEL/ELC : "Expérimentation du Portfolio européen des langues dans le secteur de l'éducation supérieure en Europe"², coordonné par l'auteure, que la question a été examinée. Le *Portfolio européen des langues* étant une application pratique du CECRL destinée à faire connaître et mettre en œuvre ses concepts à grande échelle et auprès de publics non spécialistes, certains résultats obtenus permettent de faire de déductions sur l'applicabilité du CECRL dans la pratique. L'expérimentation du PEL dans le contexte universitaire a permis de tester, en collaboration avec certaines catégories de publics cibles (ici les étudiants et les enseignants de langues au niveau universitaire et non plus exclusivement les spécialistes), si les options prises par le CECRL sont viables. Ce projet a fait partie d'un ensemble de projets pilotes nationaux et transnationaux (20 en tout) effectués sous l'égide de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe,

¹ Le PEL constitue une application pratique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et poursuit les buts suivants : encourager le plurilinguisme et le dialogue entre les cultures, faciliter la mobilité en Europe, protéger et renforcer la diversité culturelle, encourager l'apprentissage en autonomie, encourager l'apprentissage tout au long de la vie. Toutes les versions du PEL doivent être conformes aux Principes et Lignes directrices communs du Conseil de l'Europe. Cela implique qu'il est divisé en trois parties : le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier, et qu'il est à la fois un instrument d'information et un compagnon de route pendant l'apprentissage. Il permet de documenter de manière compréhensible, transparente et comparable au niveau international tous les savoir-faire linguistiques et expériences interculturelles d'une personne, qu'elle les ait acquis à l'intérieur du système éducatif ou en-dehors. Il lui propose en outre des pistes pour réfléchir à son apprentissage des langues, pour planifier et accompagner son apprentissage futur (Conseil de l'Europe : site web).

² Cette partie se base sur le rapport final de cette expérimentation de juillet 2000, rédigé par l'auteure.

s'intitulant : "Un Portfolio Européen des Langues - Phase pilote 1998-2000", menés dans 14 pays d'Europe et couvrant tous les secteurs du système éducatif - primaire, secondaire, tertiaire et éducation des adultes. L'objectif global du projet transnational du CEL/ELC dans ce contexte a été d'établir si le *Portfolio* est un instrument valable pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le cadre de l'éducation supérieure. Les informations ont été rassemblées par les modes d'investigation suivants :

- séries de questionnaires 1 et 3 pour apprenants et enseignants du Conseil de l'Europe
- questionnaires spécifiques et autres matériaux spécifiques utilisés dans les cours
- discussions en groupes avec les étudiants et lors de séances d'enseignants
- entrevues individuelles entre étudiants et enseignants
- logbook, rapport sur l'expérience vécue (enseignants)
- mémoires de didactique et autres travaux effectués par les étudiants, observation
- Université de Lausanne et de Genève : questionnaires suisses établis par l'Université de Fribourg

5.1 Caractéristiques du projet pilote

Onze institutions¹ à travers l'Europe ont participé à ce projet. Le PEL a été piloté dans le cadre des cours de langues pour étudiants de disciplines autres que les langues, tant dans des cours intégrés dans les programmes d'études que dans des cours extra-curriculaires (Potsdam, Lausanne, Gent, Copenhague, Ulster, Berlin, Brême). Il a également été piloté dans le cadre d'études philologiques (Genève, Lausanne, Potsdam, Berlin, Aston) et de la formation d'enseignants (Caen, Lausanne, Potsdam). Pendant l'année académique 1999/2000, environ 1'000 étudiants ont reçu une introduction au PEL ou ont travaillé avec des parties ou l'ensemble du PEL en relation avec les langues cibles suivantes : anglais, allemand, français, espagnol, italien, russe, polonais, tchèque. Ce projet a impliquée 40 classes et 40 enseignants

¹ Il s'agit des universités suivantes : Freie Universität Berlin/Allemagne, Universität Bremen/Allemagne, Universität Potsdam/Allemagne, Universiteit Gent/Belgique, Niels Brock Copenhagen Business College/Danemark, Jyväskylän yliopisto/Finlande, University of Ulster and Coleraine/Irlande du Nord, Université de Caen/France avec l'Universitetet i Oslo/Norvège, University of Aston/Royaume Uni, Université de Lausanne/Suisse, Université de Genève/Suisse.

ainsi que des apprenants en autonomie (âge : 18 ans et plus). La version expérimentale suisse du PEL en anglais, allemand et français a été utilisée dans presque toutes les universités. Il s'agit d'une version destinée au groupe d'âge de 15 à 18 ans et qui porte sur des compétences communicatives langagières générales comme celles explicitées dans les échelles illustratives du CECRL.

5.2 Quelques résultats pertinents

A travers l'analyse des résultats, on peut distinguer deux aspects du projet qui semblent particulièrement pertinents par rapport à notre intitulé, à savoir les objectifs B et C du projet - parce qu'ils rejoignent la question de savoir si le CECRL peut servir de base pour reconceptualiser les formations en langues universitaires dans la perspective des objectifs et critères de qualité de Bologne pour les cursus universitaires.

Pour l'objectif B, il agit d'évaluer l'efficacité du PEL pour :

1. Développer la réflexion des étudiantes et étudiants sur l'apprentissage des langues
2. Augmenter la transparence et la cohérence de l'ensemble du processus d'apprentissage des langues
3. Développer leur sensibilité à d'autres cultures
4. Promouvoir le plurilinguisme

En ce qui concerne les points 1) et 2), les résultats des 'Questionnaires européens' montrent clairement que le PEL, et par là l'approche promue dans le CECRL, remplit cette fonction dans le contexte universitaire, et ceci aussi bien de la perspective des enseignants que de celle des apprenants. Par exemple, 72% des étudiants répondent 'D'accord' à l'énoncé 2 LA du Questionnaire pour apprenants 3, "Le Portfolio aide à réfléchir sur l'apprentissage des langues". Cette réponse fait écho à l'énoncé 4 TA du Questionnaire pour enseignants 3 : "Le Portfolio permet à l'enseignant et aux apprenants de réfléchir sur la langue, sur la manière et les raisons d'apprendre", qui obtient 76% de réponses 'D'accord'.

Plus particulièrement en relation avec la question de la transparence et la cohérence que cette approche introduit dans l'apprentissage des langues et dans la documentation des acquis, il s'agit du résultat le plus unanimement considéré comme positif de l'expérimentation. 73% des apprenants répondent par exemple 'Oui' à la question A 3L "Le Portfolio vous permet-il de montrer ce que vous savez faire dans une langue étrangère ?"; et l'énoncé 3 LA "Le Portfolio est utile pour savoir où l'on est" obtient de 82% des apprenants la réponse 'D'accord'. Ce sont notamment les descripteurs de compétence et la mise à disposition d'une description standardisée des niveaux et compétences langagières compréhensible à travers toute l'Europe qui sont considérés comme particulièrement utiles, ce qui transparait également à travers les réponses à la question K 3T : "Quels aspects du Portfolio appréciez-vous le plus ?". Les commentaires aux différentes séries de questionnaires soulignent à de nombreuses reprises que le PEL, et donc indirectement le CECRL, permet d'augmenter la transparence et la cohérence du processus d'apprentissage des langues ainsi que de prendre conscience des aspects transversaux, donc des compétences générales, qui interviennent dans le processus d'apprentissage et dans la construction du répertoire plurilingue.

En revanche, par rapport au point 3), il s'est avéré que le PEL ne remplit pas complètement la fonction du développement d'une conscience et d'une compétence interculturelle au moment du projet pilote. À la question E 1T, ("Le Portfolio aide-t-il à rendre les apprenants plus sensibles à la diversité culturelle en Europe ?") adressée aux enseignants, 20% des personnes interrogées seulement ont répondu par l'affirmative, 16% par la négative et 64% sont sans opinion. Des études plus approfondies devraient être menées pour recueillir plus de données sur cette question, et pour explorer les possibilités de sensibilisation de l'apprenant à la compétence interculturelle. Un aspect à observer dans ce contexte sera la prise de conscience des enseignants de la dimension européenne et de l'identité plurielle en tant que valeurs éducatives, qui peut influencer sur celle des apprenants. Le manque de prise de conscience dans ce domaine confirme l'analyse du CECRL, selon laquelle la nécessité d'une meilleure explicitation dans le domaine de la compétence interculturelle est clairement apparue.

En ce qui concerne le point 4), c'est l'Université d'Ulster qui s'est penchée sur la question du profil plurilingue différencié des étudiants de la façon la plus intensive (dans un groupe de 22 personnes). Le *Portfolio*, plus particulièrement la partie 'Passeport de langues', a mis en évidence le profil plurilingue et pluriculturel riche et varié des différents étudiants, puisqu'il fait notamment apparaître la présence de langues inhabituelles. Il permet également d'indiquer des compétences partielles dans les différentes langues apprises, la durée d'exposition à une langue, les manières variées dont les langues ont été apprises, etc. Tous les étudiants de ce groupe ont constaté avec plaisir et étonnement que toutes leurs expériences d'apprentissage linguistiques et culturelles - scolaires et surtout extrascolaires - sont mises en valeur et peuvent ainsi avoir un intérêt pour des tiers. Le *Portfolio* s'est donc avéré dans ce contexte un instrument valable pour promouvoir le plurilinguisme. Les différents rapports de suivi du Conseil de l'Europe confirment d'ailleurs ces résultats. Ainsi le *European Language Portfolio: Interim Report 2006*, qui compile le feed-back formel et informel des différents pays membres participant au projet PEL et porte sur 2,5 millions d'apprenantes et apprenants de tous les secteurs éducatifs, cite cet aspect comme l'un des résultats majeurs :

The pedagogic value of the ELP when used appropriately has been established: there is evidence that the ELP can foster plurilingualism and that it has a positive impact on learning processes and learning outcomes. (Conseil de l'Europe 2007:2)

Enfin, l'objectif C a cherché à établir si le PEL utilisé est suffisamment complet pour couvrir les domaines spécifiques à l'enseignement supérieur, tels que les langues pour les besoins académiques ou professionnels. Les données recueillies lors de l'expérimentation du PEL dans les hautes écoles européennes ont démontré - et sur ce point il existe un consensus des hautes écoles participantes - qu'en tant qu'outil flexible et multiréférentiel, le PEL est applicable aux domaines spécifiques à l'enseignement supérieur, tels que les langues de spécialité, les langues pour les besoins académiques ou professionnels, l'enseignement des langues dans le cadre d'études philologiques, l'apprentissage en autonomie et la formation des enseignantes et enseignants. Le concept est également suffisamment malléable pour pouvoir s'ajuster à des cultures académiques diverses à travers l'Europe. Cependant, il a été mentionné que la version expérimentale utilisée du PEL, qui a été conçue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, ne tient pas compte des spécificités de l'apprentissage et de l'utilisation des langues dans le contexte

universitaire. Le besoin de descripteurs spécifiques au contexte de l'enseignement supérieur a donc été formulé. Le projet pilote confirme ainsi ce qui est par ailleurs largement admis aujourd'hui, à savoir que, dans la pratique, le CECRL se prête à servir de base européenne commune pour l'élaboration de curricula au niveau universitaire, mais qu'il a cependant besoin d'être complété pour ce contexte, en rapport avec les exigences de Bologne et les transformations en cours.

5.3 Apport potentiel du CECRL dans le domaine universitaire

5.3.1 Apport pour le domaine des langues

L'analyse du CECRL sous l'angle des critères de Bologne permet de préciser son apport dans la perspective de la construction d'un cadre commun de référence spécifique aux langues dans le domaine universitaire. Bien que certaines critiques se justifient - notamment que le CECRL reste flou et incohérent par rapport à certaines notions théoriques et qu'il ne dispose ni de descripteurs pour des compétences générales et interlangues, ni de descripteurs spécifiques aux hautes écoles portant sur le domaine des études et du marché du travail -, il peut contribuer de manière importante à un cadre commun de référence pour les langues spécifique aux hautes écoles et en constituer le modèle de base. En adoptant une approche européenne de la question des langues, le CECRL a pour objectif d'assurer la transparence et la comparabilité transnationales indispensables au processus de Bologne (grâce aux échelles de référence). Son ancrage dans les concepts de plurilinguisme et d'autonomie de l'apprenant soutient les valeurs d'une société européenne démocratique et inclusive ainsi que l'employabilité et l'épanouissement personnel stipulées dans la politique linguistique éducative européenne. De plus, il fournit des outils de description qui sont en partie directement opérationnels, en partie présents sous forme de listes de paramètres sur lesquels on peut construire, qui incitent à s'interroger sur ses propres pratiques et à s'auto-évaluer et qui permettent de se positionner les uns par rapport aux autres. Il se prête donc à servir à un diagnostic critique et en tant que point de départ pour développer ou redéfinir les buts, objectifs et contenus des modules et programmes linguistiques et pour soutenir le projet de réforme. Son ouverture intrinsèque le rend en effet utilisable pour un large éventail d'objectifs : pour la planification et la mise à disposition de possibilités

d'apprentissage, comme base pour la description des compétences visées par des modules de formation et leur évaluation critériée. Etant descriptif, le CECRL fournit des lignes d'orientation flexibles et dynamiques qui doivent cependant être contextualisées pour pouvoir déployer un effet de changement configurant. Coste fait remarquer dans ce contexte : "...en d'autres termes, qui ne sont paradoxaux qu'en apparence : ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans pour autant que rien d'autre ne change" (Coste 2006:9). En ce sens, le CECRL s'accorde également avec les exigences de Bologne qui entendent fournir des critères d'orientation dont le but n'est pas d'uniformiser, mais de maintenir des spécificités et des variations locales et nationales tout en adoptant une approche novatrice. Les points de repère que le CECRL fournit autorisent la flexibilité et l'autonomie. Ils ne limitent par conséquent pas la créativité, la diversité et la variété des approches, pas plus que des profilages multiples, et ceci à aucun niveau - ni dans un cadre européen, national, institutionnel ni à l'intérieur d'un programme même ou par rapport aux différents étudiants - tout en permettant une convergence et une intercompréhension à travers ces différents niveaux.

5.3.2 Apport pour les autres disciplines

Plus encore, le CECRL met à disposition du domaine des langues un outillage sophistiqué, basé sur des fondements théoriques solides, avec une explicitation de l'ensemble des paramètres constitutifs de la compétence plurilingue et de l'utilisation de la compétence plurilingue pour agir. Les descripteurs proposés ont été élaborés à l'aide d'une méthodologie rigoureuse (CECRL 2001:156) qui procure au domaine des langues une avance par rapport aux autres disciplines pour l'application des exigences de Bologne. Des outils avec un degré égal de validité et d'exhaustivité restent à élaborer dans presque tout l'ensemble des autres domaines disciplinaires. Le CECRL peut servir d'exemple dans le sens qu'ils peuvent profiter de la méthodologie appliquée.

5.4 Points problématiques concernant l'utilisation du CECRL dans les hautes écoles

Notre analyse révèle que l'apport du *Cadre* pour les hautes écoles pourrait être considérable. Or, bien que son acceptation soit croissante, il n'est pas encore largement connu ni répandu dans les hautes écoles¹; même lorsqu'il est connu, sa richesse n'est guère exploitée. Ceci concerne aussi bien ses principes fondateurs que la fonction des standards et les approches curriculaires et pédagogiques proposées. De plus, il transparaît que le CECRL est souvent mal interprété dans le secteur universitaire, ce qui "génère des confusions dommageables" (Puren 2004:137). Est-ce la faute d'un risque de confusion dû à la multifonctionnalité de ce document (politique, curriculaire et pédagogique) qui peut provoquer un mélange des divers niveaux d'application, d'utilisation et d'interprétation ? Coste voit un potentiel de tension dans la conception même du CECRL, qui repose sur deux dimensions qui pourraient sembler contradictoires : "son ouverture à des usages multiples et le fait qu'il pose un certain nombre d'options fortes" (2006:5) - c'est-à-dire son inscription dans l'approche actionnelle et plurilingue et dans des valeurs européennes plus générales. Les tensions et problèmes sont fréquents, particulièrement en ce qui concerne l'articulation entre théorie et pratique :

- Les programmes ou modules qui se réfèrent aux niveaux du CECRL ne sont souvent pas profondément repensés en intégrant l'approche du *Cadre*, mais attribuent simplement un nouveau label aux anciens programmes². Cette opération, qui devrait idéalement générer un projet de changement accompagné de plus de transparence et de cohérence au niveau curriculaire, ne remplit pas cette fonction, mais sa prétention à le faire peut affecter la crédibilité de l'outil.

¹ Il n'en va pas de même dans les secteurs primaire ou secondaire, où il est déjà mieux connu et constitue la base de nombreuses modifications curriculaires dans différents pays européens, comme cela ressort d'une récente enquête (2005) du Conseil de l'Europe sur l'utilisation du CECRL au niveau national dans les Etats membres. Cependant, dans ce contexte aussi, il existe des dérives dans son interprétation, comme le soulève Coste : "Le *Cadre* a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment" (Coste 2006:4).

² Ceci vaut d'ailleurs aussi pour un certain nombre de méthodes d'enseignement qui 'collent' une nouvelle étiquette sur d'anciennes méthodes pour des raisons publicitaires.

- Une compréhension commune de ce que représente un niveau de référence n'est pas encore garantie et des benchmarks et affinements supplémentaires sont nécessaires pour améliorer cette situation¹.
- Le problème de savoir comment les résultats d'apprentissage sont reliés aux niveaux de référence est également à prendre au sérieux. Très souvent, ce lien est fait de manière purement intuitive. Des recherches-action devraient examiner si les procédures utilisées sont fiables. Un mélange de descripteurs à valeur locale et de descripteurs à valeur européenne peut également diminuer la fiabilité des informations données (Schneider 2003).
- Sa dimension plurilingue n'est pas perçue à sa juste mesure ou est absente, car il est souvent appliqué à une langue isolée ou seulement à certains aspects linguistiques d'une langue. Pour faire réellement basculer la formation en langues vers le développement de la compétence plurilingue, les hautes écoles devront aller au-delà de simples descriptions de niveau pour une langue. Il s'agira d'intégrer systématiquement les éléments constitutifs de la compétence plurilingue dans les programmes de formation, et d'instaurer une collaboration entre les langues.
- Le CECRL risque d'être détourné à des fins normatives - une sorte d'harmonisation forcée - si l'on n'en retient que les standards et échelles, ce qui est en contradiction avec ses objectifs. Le CECRL comprend certes des échelles de niveau, mais plutôt comme points d'orientation permettant d'articuler l'apprentissage tout au long de la vie. Coste les décrit comme "des zones, des bandes qui doivent être paramétrées localement" (2006:5). Cette approche ignore donc la multiréférentialité du CECRL visant un profil différencié à développer de manière contextualisée. Coste remarque :

Ne pas faire jouer les différents paramètres et possibilités de profilage que comporte le Cadre et s'en tenir à des macro-définitions horizontales du type "A2" (dans toutes les capacités et sans préciser les paramètres que l'on retient), c'est tout à la fois imposer une norme apparemment

¹ Il s'agit d'un travail qui est en ce moment activement poursuivi par le Conseil de l'Europe, par exemple avec la publication en 2004 d'un référentiel pour le niveau B2 pour le français, ainsi que d'un recueil de textes de référence pour ce même niveau. Pour l'allemand, Profile Deutsch remplit la même fonction pour les niveaux A1 à C2. Pour certaines langues, il existe des enregistrements vidéo qui permettent de développer une meilleure compréhension d'un niveau donné.

unique et commune et, en même temps, lui garder un caractère flottant, source d'interprétations diverses. (Coste 2006:5)

- De même que certains craignent que le CECRL ne devienne une norme européenne qui prescrit et uniformise, un instrument bureaucratique imposé et fermé, il est perçu par des nombreux critiques comme une menace, ce que provoque son rejet et relève d'un manque de compréhension des principes fondateurs, des intentions et de la complexité des enjeux du CECRL.

5.5 Domaines à spécifier et à compléter pour adapter le CECRL aux exigences de Bologne

Il ressort de l'analyse qui précède que malgré l'apport considérable du modèle existant, il reste trois exigences nécessaires à un cadre européen commun de référence pour les langues, spécifique au domaine universitaire et pouvant servir comme support à une réforme curriculaire dans le domaine des langues dans le contexte de l'EEES, qui ne sont pas encore ou que partiellement remplies :

- Une compréhension et une interprétation commune au niveau européen de la signification des échelles de référence (North / Schneider 1998:243, North 2007:9) ainsi que du concept novateur du répertoire plurilingue proposés dans le CECRL, qui se positionne par rapport à l'utilisation et l'utilisateur en tant qu'acteur social du répertoire plurilingue, et qui est donc en rupture avec le concept traditionnel du 'savoir sur une langue', et de la langue en tant qu'objet d'enseignement uniquement.
- L'existence de descripteurs spécifiques aux besoins des langues dans le domaine universitaire à dimension européenne, qui nécessite une spécification préalable de ces besoins en collaboration avec les publics de référence, à la définition desquels vise à contribuer cette étude.
- L'existence de descripteurs pour des compétences générales explicitées dans le CECRL¹.

¹ L'élaboration de tels descripteurs dépasse le cadre de cette étude.

Dans le chapitre suivant nous analyserons les caractéristiques des méthodologies susceptibles de contextualiser le CECRL tout en procurant à cette contextualisation une dimension et une validité européennes dans le sens de Bologne.

CHAPITRE 5 - EXIGENCES MÉTHODOLOGIQUES POUR SPÉCIFIER ET COMPLÉTER LE CECRL

1. Enjeux

Dans cette partie, nous souhaitons examiner des aspects méthodologiques susceptibles de contribuer à contextualiser le CECRL pour le secteur universitaire. Rappelons que, selon le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, l'interaction des experts avec les différents groupes cibles spécifiques venant du monde académique et du monde non académique à travers l'Europe est un des aspects qui, à côté de la dimension théorique et scientifique, sont nécessaires pour intégrer dans les compétences à développer une pertinence sociale dans un contexte donné. Il s'agit donc là d'une des dimensions constituantes des points de référence communs. En relation avec l'objectif d'intégrer le point de vue des différents publics cibles, il est intéressant d'examiner le projet *Tuning Educational Structures in Europe*, dont les résultats ont par ailleurs été largement repris dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*, et qui applique une méthodologie en rapport avec cet aspect. En effet, afin de soutenir des réformes curriculaires pour l'ensemble des disciplines universitaires, il a élaboré une méthodologie basée, entre autres, sur une identification et une élaboration communes de points de référence au niveau européen dans différents domaines disciplinaires. En ce sens, l'examen de la méthodologie *Tuning* - y compris les différentes étapes du processus qu'il propose lui permettant en premier lieu la spécification du domaine puis, dans un second temps, l'itemisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être significatifs du champ disciplinaire en termes de langage de compétences afin de permettre leur opérationnalisation - mérite d'être exploré de manière critique dans le but de déterminer des exigences méthodologiques pour spécifier le CECRL pour le domaine universitaire.

Ensuite, nous nous proposons d'examiner dans ce chapitre les travaux élaborés dans le cadre des Réseaux thématiques dans le domaine de langues (RTL/TNP) successifs, sous l'angle de leur approche méthodologique, afin de déterminer dans quelle mesure

les résultats obtenus remplissent les exigences qui caractérisent les points de référence et donc peuvent être repris dans un cadre commun de référence pour les langues dans le domaine des hautes écoles.

On posera aussi la question des conditions nécessaires pour inscrire la conception des programmes de formation en langues dans un processus de réflexion et d'innovation de manière durable.

2. Apports et limites de la méthodologie *Tuning* pour l'élaboration de points de référence communs pour l'EEES

2.1 Le projet *Tuning*

L'examen de la méthodologie adoptée dans le projet *Tuning Educational Structures in Europe* pour mettre en place des outils de transparence vise à déterminer si des aspects de cette méthodologie peuvent constituer un apport pour notre propos. Cent trente-cinq hautes écoles européennes ont participé à ce projet entre 2001 et 2006. Il a été réalisé dans le cadre de SOCRATES/ERASMUS et mené en parallèle au processus de Bologne. En effet, ce réseau interinstitutionnel et transnational, qui se rapporte spécifiquement au contexte universitaire mais pas spécifiquement au domaine des langues, propose une méthodologie empirique dont nous souhaitons examiner un aspect : l'intégration de différents publics cibles non spécialistes internes et externes aux hautes écoles pour l'élaboration de points de référence. En effet, ce projet se propose de constituer, pour chaque champ disciplinaire universitaire et pour les différents cycles, des points de référence à atteindre en termes de compétences, dans l'objectif de mettre en place de nouveaux programmes de formation universitaire compréhensibles et comparables à travers l'Europe, centrés sur l'apprenant et les acquis pour être en accord avec les objectifs de Bologne. Or, la question se pose de savoir si des aspects de la démarche proposée - ou de démarches analogues - peuvent être intéressants dans le domaine de la formation en langues dans les hautes écoles pour avancer dans la délimitation de compétences plurilingues spécifiques et pertinentes au domaine académique comme base des programmes de formation.

Précisons que l'approche choisie par *Tuning* s'articule autour de cinq lignes d'action relatives à la conception et la mise en pratique de nouveaux programmes d'études

(Gonzalez / Wagenaar 2003). Dans notre optique, les deux premières lignes d'action, à savoir premièrement la définition des compétences académiques génériques significatives pour les différents champs disciplinaires et deuxièmement la définition des compétences spécifiques communes à un champ disciplinaire, et plus particulièrement la manière dont les descripteurs de compétence pour ces deux domaines sont déterminés, seront examinées de plus près¹. On peut relever l'impact novateur de *Tuning* dans le secteur universitaire, qui tient principalement à deux caractéristiques de sa démarche pour la définition de dénominateurs communs en relation avec les compétences spécifiques communes à un champ disciplinaire et avec les compétences académiques génériques :

- D'une part, la volonté de mise à disposition de descripteurs qui cherchent à créer davantage de convergence et d'intercompréhension dans le paysage universitaire européen au travers des processus d'échange et de consultation basés sur une logique de transnationalité et impliquant des publics cibles de l'intérieur et de l'extérieur des hautes écoles.
- De l'autre, dans le cadre des programmes universitaires, l'accent mis sur ce qui est acquis par les étudiantes et étudiants (et non sur ce qui est enseigné). Cette approche a pour conséquence l'utilisation du langage de compétences pour définir des points de référence communs pouvant servir de base pour la description de programmes d'études, qui peuvent alors être formulés en termes de résultats d'apprentissage attendus, susceptibles de soutenir la diversité des cursus tout en étant compréhensibles à travers l'Europe.

Ainsi, cette méthodologie veut appuyer la mise en place des nouvelles orientations souhaitées par le processus de Bologne.

¹ Les trois autres lignes traitent de la relation entre crédits ECTS en tant qu'indicateurs d'un volume d'apprentissage et les acquis de formation attendus, les approches méthodologiques en rapport avec l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation pour développer les compétences visées et finalement le rôle d'une démarche de qualité dans le processus de formation (Gonzalez / Wagenaar 2003).

2.1.1 La méthodologie *Tuning*

Remarquons que la spécificité du projet *Tuning* est la suivante : les points de référence européens qui veulent expliciter les compétences significatives communes d'un domaine donné sont identifiés à travers une plateforme de coopération mettant en réseau non seulement des groupes de travail disciplinaires venant des différents pays européens, mais également des groupes cibles non académiques. Ce procédé veut rendre compte des perspectives et objectifs différents de ces divers groupes (en complément de ceux des spécialistes). Cette plateforme a permis la prise en compte dans les programmes d'études des visions et besoins perçus de groupes académiques et non académiques venant de traditions académiques et culturelles différentes, comme l'exige le *Cadre global de qualifications pour l'EEES*. Les points de référence définis veulent intégrer de ce fait les exigences du monde académique, social et politique et ainsi, sortir définitivement les programmes universitaires de la tour d'ivoire dans laquelle on leur a souvent reproché de s'enfermer dans le passé. De plus, un consensus européen ou international, ou du moins dépassant le cadre individuel, institutionnel ou national, est considéré comme un pré-requis pour définir ou réviser et mettre à jour des points de référence communs pouvant être valables dans l'ensemble de l'Espace européen d'enseignement supérieur et au-delà.

Or, *Tuning* se sert de différents types de démarches pour l'élaboration des compétences qui se veulent référentielles. Premièrement, pour la définition des compétences spécifiques communes à un champ disciplinaire, ce projet utilise une collaboration et une réflexion commune entre experts dans un domaine donné uniquement, appliquant diverses méthodes tout en suivant un schéma similaire en 4 phases : dans un premier temps, une analyse de la situation actuelle dans les différents champs disciplinaires examinés à travers l'Europe par une information mutuelle et une analyse de la littérature afin d'explicitier le territoire de la discipline; cette étape est suivie par l'élaboration d'un questionnaire adressé aux experts du domaine pour établir s'il est possible de définir un noyau de curriculum commun et de déterminer quelles compétences il convient de développer et dans quel cycle. La troisième étape se focalise sur l'analyse des résultats de la consultation; vient finalement l'identification, basée sur un consensus, d'une série d'éléments communs constituant des champs disciplinaires spécifiques, ainsi que des éléments qui diffèrent et qui sont

dynamiques dans chaque champ (Gonzalez / Wagenaar 2003:35-42; Gonzalez / Wagenaar 2006:91-101).

Deuxièmement, en ce qui concerne la méthodologie utilisée pour sélectionner les compétences génériques, celle-ci implique en plus des publics cibles externes au monde académique par le biais d'une consultation systématique à travers toute l'Europe. Ici, nous nous trouvons donc face à une volonté explicite d'intégrer le point de vue et les besoins de la société et du monde professionnel européens en mutation et de bénéficier d'un apport externe permettant de rendre les compétences développées pertinentes pour ces publics cibles. En effet, à côté d'une description des compétences liées au domaine d'études décrivant les savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à un domaine académique, *Tuning* accorde également une large importance aux compétences appelées 'génériques'. Il s'agit de celles qui sont mobilisées de manière transversale pour permettre d'une part de rendre accessibles et de construire des savoirs et savoir-faire spécifiques, et de l'autre de procurer les aptitudes indispensables pour les renouveler et communiquer tout au long de la vie et plus généralement pour être capable de s'adapter à un monde en constant changement.

On peut donc constater que dans les deux cas, *Tuning* ne s'appuie pas sur des théories scientifiques pour établir les parties constitutivement liées à une discipline et pour déterminer comment les savoirs des différentes disciplines, pour lesquels il cherche à développer des descripteurs, se construisent et donc quels éléments doivent, du point de vue théorique, faire partie intégrante de ce processus. Or, cet aspect est, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, point 3.2.2.2.4, une caractéristique nécessaire pour un descripteur de référence.

En effet, dans cette démarche concernant les compétences génériques, une consultation de trois groupes cibles différents à travers l'Europe - des diplômés ayant terminé leurs études depuis cinq ans, des employeurs et des académiciens venant de traditions académiques différentes - sert de seul support pour déterminer les éléments qui doivent intervenir dans le développement des savoirs disciplinaires. Les deux premiers groupes se sont tout d'abord prononcés sur une série de 30 compétences génériques présélectionnées, tirées d'études spécialisées, en évaluant l'importance de ces compétences ainsi que le niveau de maîtrise souhaité dans leurs domaines

professionnels respectifs. Ensuite, les spécialistes du domaine académique ont été invités à mettre les 17 compétences génériques qui, à travers une hiérarchisation, sont considérées comme les plus importantes par les groupes extra-universitaires, en corrélation avec les compétences spécifiques de leur discipline, puis à évaluer leur importance et le niveau de maîtrise attendu pour ces compétences dans les différents cycles des divers champs disciplinaires. Le but de ces opérations est d'obtenir un ensemble de descripteurs pour chaque cycle incluant explicitement des descripteurs génériques à côté des descripteurs spécifiques aux différents champs disciplinaires (Gonzalez / Wagenaar 2003:35-42).

2.1.2 Critique de la méthodologie *Tuning*

Le grand reproche que l'on peut donc formuler à l'égard de cette méthodologie est l'absence d'un concept théorique pour fonder les différents descripteurs avancés. Le recours unique à une validation empirique d'une série de descripteurs tirés de manière relativement aléatoire de la littérature spécialisée, basée sur des perceptions, appréciations et hiérarchisations des différents publics cibles impliqués, met en question la qualité de l'enquête et réduit la validité des résultats et plus particulièrement en ce qui concerne le jeu de descripteurs génériques proposés. Alors que le CECRL repose sur le concept de plurilinguisme et que l'ensemble des catégories et paramètres énumérés (aussi bien en ce qui concerne les compétences communicatives langagières que les compétences générales), desquelles dérivent les descripteurs proposés pour les activités de communication langagières, sont constitutives de la compétence plurilingue, une telle démarche est absente dans le projet *Tuning*. *Tuning* affirme l'importance, pour chaque domaine disciplinaire, des compétences spécifiques au champ disciplinaire et de compétences génériques pertinentes pour le champ et se réfère ainsi implicitement aux théories de l'action. Cependant, parmi les 30 descripteurs proposés et distribués sous les trois catégories instrumentale, interpersonnelle et systémique, il n'apparaît pas lesquelles font partie intégrante de quel domaine disciplinaire. Comme la sélection repose uniquement sur l'appréciation de groupes de travail disciplinaires relativement restreints, la question reste ouverte de savoir si ces descripteurs s'appliquent à l'ensemble des disciplines ou à des disciplines spécifiques et de savoir lesquels font partie intégrante d'une discipline spécifique ou pas ou si les descripteurs sélectionnés sont uniquement

souhaitables pour un domaine disciplinaire donné. Dans ce cas, ils auraient un tout autre statut que les compétences générales du CECRL, qui font intégralement partie de la compétence plurilingue. Contrairement aux descripteurs disponibles dans le CECRL, fondés sur les concepts théoriques du domaine et validés qualitativement et quantitativement par des procédés multiples pour garantir leur stabilité scientifique (CECRL 2001:156), l'élaboration des descripteurs semble ici soumise au hasard de la composition du groupe qui effectue les appréciations et hiérarchisations. Ainsi, Nägeli évalue les résultats *Tuning* comme suit :

Das inzwischen in Europa bereits viel zitierte Konzept des TUNING-Projektes zur Bestimmung generischer Kompetenzen beruht auf einem ausgesprochen aufwendigen empirischen Verfahren und ist durch den Einbezug von insgesamt über 7000 befragten Arbeitgebern, Dozenten und Absolventen auch breit abgestützt. Die Ergebnisse mögen aber bei näherer Prüfung in keiner Weise zu befriedigen und zeigen in vieler Hinsicht die ernsthaften Beschränkungen derartiger "theorieloser" und kontextloser, rein empirisch-pragmatisch orientierter Vorgehensweisen! (Nägeli 2003:20)

2.1.3 Absence de fondement théorique et traitement de la compétence plurilingue dans *Tuning*

L'absence de concepts théoriques apparaît aussi dans la manière dont la compétence plurilingue est traitée. Cette dernière apparaît dans une hiérarchisation de 17 positions à la place 15, donc relativement en bas de l'échelle. (Gonzalez / Wagenaar 2003:87)¹. Déjà la dénomination "Knowledge of a second language" démontre une conception du rôle de langues dans la construction des connaissances qui est aujourd'hui théoriquement dépassé. Il s'agit d'une conception qui considère les langues en tant qu'outil externe et neutre par rapport au savoir abstrait indépendant d'un contexte. Or les recherches récentes considèrent le langage comme facteur configurant dans la construction du savoir et de l'expertise. Mondada parle, rappelons-le, d'une "médiation symbolique qui intervient de façon structurante sur les connaissances" (Mondada 2002 :34) et qui est liée aux pratiques sociales dans un contexte spécifique. Dans ce cas la compétence plurilingue, est, comme nous l'avons vu, constitutivement liée à la construction du savoir et de l'expertise académique, bien que selon des modes

¹ D'autres éléments qui font, selon le concept du CECRL, intégralement partie de la compétence plurilingue comme "Appreciation of diversity and interculturality" (place 17 sur 17) ou "Oral and written communication in your mother tongue" sont traités de manière dissociée et se rangent également en bas de l'échelle (Gonzalez / Wagenaar 2003:87).

différentes par discipline (Py 2001, Coste 2003). Elle ne peut donc pas seulement être souhaitable comme le suggèrent les questionnaires *Tuning*.

La même conception apparaît dans la classification du jeu final de compétences génériques proposé par *Tuning* (Gonzalez / Wagenaar 2003:71-72). Dans les trois catégories retenues : compétences instrumentales, interpersonnelles et systémiques, les compétences en langues désignées comme "Knowledge of a second language" apparaissent dans la liste des compétences génériques sous la seule catégorie des compétences instrumentales. Cette classification démontre que d'une part, le projet *Tuning* a une compréhension dépassée de ce que signifie maîtriser une langue - car ici on se réfère uniquement à un savoir sur une langue donnée et non à la capacité d'utiliser le répertoire plurilingue de manière efficace dans des contextes divers¹ - et de l'autre, la conception du langage comme "véhicule neutre de contenus pré-existants" (Mondada 1998:2) réapparaît. Or, dans une conception de médiation symbolique de la construction du savoir, le répertoire plurilingue intervient dans les trois catégories retenues par *Tuning*, tel que l'a exposé Berthoud dans le document *Bologne et les langues* (2004) de la Commission de politique linguistique de la Direction de l'Université de Lausanne :

Compétences instrumentales : Les langues comme :

- compétences à construire pour construire les autres compétences
- outil cognitif et méthodologique : prise de distance dans la construction des connaissances (rôle métacognitif) et dans la résolution de problèmes
- outil technologique : accès aux nouvelles technologies.

Compétences interpersonnelles : Les langues comme outil social pour accepter l'altérité et gérer le rapport à l'autre, le point de vue de l'autre, en tant que personne et en tant que représentant d'une autre culture.

Compétences systémiques : La pluralité des systèmes linguistiques comme loupe sur la notion de systèmes et sur la gestion d'autres systèmes. (Commission de politique linguistique 2004:4)

Ainsi donc, on peut affirmer que la place qu'occupe la compétence plurilingue dans le projet *Tuning* reflète l'absence de fondement théorique. Premièrement, les résultats obtenus sont une conséquence de la manière dont les questions sont posées dans le questionnaire *Tuning* et de la méthodologie adoptée. Ainsi, la soumission à une

¹ Des éléments des aspects actionnel et interculturel de la compétence plurilingue apparaissent également de manière dissociée de "Knowledge of a second language"; par exemple, sous la catégorie "Interpersonal competences", on trouve "Ability to communicate with experts in your field"; sous "Systemic competences" figure "Understanding of cultures and customs of the other countries" (Gonzalez / Wagenaar 2003 :71-72). Ceci donne l'impression qu'il s'agit d'éléments distincts de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

hiérarchisation ne s'avère pas, pour cet objectif, être une démarche appropriée. Deuxièmement, le traitement de cette question démontre une absence de prise de conscience du rôle du plurilinguisme dans la construction du savoir et du développement de l'expertise disciplinaire aussi bien de la part des auteurs du questionnaire que des publics cibles consultés. Ce projet illustre également le décalage habituel entre l'état de la recherche et les conceptions personnelles et subjectives, toujours dépassées ou partielles, qui rendent un fondement théorique dans une telle démarche indispensable.

2.2 Apport du projet *Tuning* dans le secteur universitaire

Malgré ces faiblesses, le projet *Tuning* a été novateur dans le sens où il a initié dans le contexte universitaire un dialogue systématique avec les publics de référence non spécialistes avec pour objectif l'introduction d'une plus grande adéquation sociale dans les programmes de formation de toutes les disciplines, démarche quasi absente auparavant du contexte universitaire européen¹. Ceci constitue un premier pas vers une compréhension plus claire et partagée des compétences à développer, même si la démarche ne peut pas suffire pour créer des descripteurs fiables.

Un élément important dans cette démarche de dialogue est la manière de communiquer avec les publics de référence. En effet, c'est le deuxième changement que *Tuning* a contribué à introduire dans l'ensemble des disciplines universitaires, à savoir la décision de choisir le langage de compétences sous forme de descripteurs pour l'élaboration des points de référence et la description des unités de formation universitaires. Cette approche a été reprise par le *Cadre global de qualifications*. *Tuning* a ainsi contribué à initier le changement de paradigme vers les acquis de formation dans le domaine universitaire. On peut noter que, dans ce cas, le domaine des langues a de nouveau une avance par rapport aux autres disciplines, surtout depuis l'apparition du CECRL qui utilise également ce type de langage descriptif dans les descripteurs qu'il propose.

¹ Certains pays, comme la Finlande, pratiquent ce type de consultation depuis de nombreuses années pour assurer la pertinence sociale de leurs programmes (Räsänen 2000).

2.3 Caractéristiques d'une méthodologie pour la spécification du CECRL

Notre analyse confirme que des points de référence pour les programmes de formation universitaires doivent s'appuyer sur une démarche solidement ancrée dans des approches théoriques et la recherche actuelle en relation avec les différentes disciplines, être élaborés à l'aide de procédures fiables mais également prendre en compte le point de vue des publics académiques et non académiques aussi bien au niveau local et national qu'européen et international. Or, pour introduire cet aspect, il semble qu'une démarche qui tienne compte de la dimension transnationale, qui se caractérise par une approche collaborative et qui soit effectuée dans une perspective applicative se prête particulièrement bien à servir de base à une spécification qui puisse prétendre représenter une référence commune à dimension européenne et valable pour l'ensemble de l'EEES. La spécification du CECRL pour déterminer les contextes et domaines d'utilisation du répertoire plurilingue pertinents pour le contexte universitaire et pouvant informer sur les compétences spécifiques à développer par les étudiants et diplômés des hautes écoles européennes doit donc s'inscrire dans une démarche méthodologique de ce type. A la différence de *Tuning*, il ne s'agit donc pas de circonscrire le champ disciplinaire dans son ensemble, mais de déterminer à l'intérieur de ce champ des domaines et situations d'utilisation pertinentes pour le secteur universitaire.

3. Réseaux thématiques dans le domaine des langues (RTL/TNP) et élaboration de points de référence

Une série de projets de coopération européenne dans le domaine spécifique de la formation en langues dans les hautes écoles, élaborés dans le cadre de SOCRATES/ERASMUS¹, intègrent ces aspects. Il s'agit de projets réalisés sous l'égide du 'Conseil Européen pour les Langues/European Language Council' (CEL/ELC), à savoir les *Réseaux thématiques dans le domaine des langues*

¹ Il s'agit d'un ensemble de 29 pays, avec plus de 100 universités participantes.

(RTL/TNP) : TNP 1 (1996-1999), TNP D (1999-2000), TNP 2 (2001-2003), TNP 3 (2004-2006), TNP3D (2006-2007)¹.

Ainsi, le TNP1 a exploré du point de vue théorique et pratique 9 domaines significatifs pour le domaine des langues dans le secteur de l'éducation supérieure : "Multilingualism and the less widely used and less taught languages", "Intercultural communication", "New technologies and language learning", "Postgraduate studies", "Language teacher training and bilingual education", "Translation and interpreting, including the 'Training of Trainers' strand", "Language studies for students of other disciplines", "Dictionaries", "Testing/Assessment". Le TNP D a eu comme objectif la dissémination des résultats du TNP1.

Le TNP2 a été constitué de trois sous-projets : "Curriculum innovation", "Nouveaux environnements d'apprentissage" et "Assurance qualité dans des programmes de formation linguistique"; ces sous-projets étaient reliés à trois thèmes transversaux de Bologne: "Apprentissage tout au long de la vie", "Employabilité" et "Dimension européenne".

Le TNP3 était également composé de trois sous-projets : "Languages for language-related industries and professions", "Languages for enhanced opportunities on the European labour market", "Languages as an interface between different sectors of education". Le TNP 3 D a eu comme objectif la dissémination des résultats du TNP3.

Tous ont fonctionné comme plateforme transnationale avec une approche novatrice qui met au centre de ses préoccupations non pas uniquement des considérations de discipline académique mais également des considérations de politique éducative. En outre, ces réseaux visent l'innovation dans le domaine des langues sous l'angle des besoins changeants aux niveaux social, politique, économique et professionnel².

¹ Il s'agit de projets de grande envergure, 96 experts de 81 universités provenant de 30 pays et de 6 associations européennes (TNP 2 2003:3) ont p. ex. participé au projet TNP 2.

² Mackiewicz, lors de la conférence d'ouverture du projet "Dynamique des langues et gestion de la diversité – DYLAN", les 30 et 31 octobre 2006 à Lausanne, a présenté cette approche et a particulièrement souligné son caractère presque révolutionnaire. Elle s'inscrit dans la perspective de l'évolution du rôle changeant des universités qui deviennent actrices dans la mise en place d'une Europe intégrée et la construction de la société de la connaissance.

3.1 Choix d'experts visant la dimension européenne et le décloisonnement disciplinaire

Examinons plus en détail ces projets. En premier lieu, le décloisonnement apparaît déjà clairement dans la composition des participants qui se caractérise par la pluralité et la pluridisciplinarité. En effet, ces projets sont menés par des experts provenant de diverses institutions universitaires européennes, représentant différentes langues et spécialisations (linguistique, linguistique appliquée, littérature, formation des enseignants, enseignement de langues, etc.), mais aussi par des associations spécialistes en langues ou concernées par la politique universitaire en général et, plus récemment, par l'ensemble des publics cibles concernés - représentants des hautes écoles (étudiants et décideurs), du monde du travail (employeurs et employés) et de la société civile au sens large. En effet, ces projets couvrent un large domaine allant des études pour professionnels en langues (incluant la formation des enseignants) et des disciplines linguistiques aux études en langues pour étudiantes et étudiants de toutes les disciplines. C'est à ces derniers que la présente étude s'intéresse particulièrement.

3.2 Méthodologie collaborative à visée politique axée sur l'innovation

En considérant la démarche appliquée, les projets RTL/TNP 1, 2 et 3 se proposent principalement de faire un état de la situation et de dresser un inventaire des types et structures des programmes, des ressources disponibles pour les mettre en œuvre, ainsi que des contenus et méthodes en place à l'intérieur des hautes écoles. Elle veut ainsi faire apparaître l'écart entre les pratiques réelles dans les hautes écoles et une situation souhaitée basée sur les derniers résultats de la recherche en ce qui concerne la question des langues. En général, la méthodologie adoptée dans ces projets est la récolte de données sous diverses formes dans les différents pays participants¹, formes qui soient cependant communes à tous les participants des différents pays à l'intérieur d'un sous-projet, afin de permettre un aperçu compréhensible et coordonné de la

¹ La récolte des données en rapport avec les questions de recherche et les dispositifs de recherche mis en place dans ces différents projets varie selon le type de données recherchées, mais en général les méthodes suivantes sont utilisées : analyse de contenu de documents, questionnaires à questions ouvertes et fermées, entretiens guidés.

situation et une base de comparaison au niveau national et européen en rapport avec des aspects variés du domaine de langues. Elle se sert d'un canevas d'analyse préétabli par des experts, intégrant les éléments constitutifs du champ recherché. L'analyse de la situation actuelle permet de déterminer les freins et obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans les hautes écoles. De plus, en partant d'une approche actionnelle dans l'enseignement des langues, ces projets cherchent à identifier les éléments novateurs à introduire pour adapter l'apprentissage des langues à l'évolution des besoins issue des transformations en cours au niveau économique et sociopolitique, et aux changements qui en découlent pour le système éducatif, liés entre autres à la Stratégie de Lisbonne ainsi qu'aux nouvelles exigences apparues avec la mise en place du processus de Bologne depuis 1999. En outre, ils proposent des exemples de bonne pratique et des recommandations pour améliorer la situation, pour inciter à des actions et pour initier des projets futurs (RTL/TNP 2 2003:2-3). Toutefois, ces recommandations ont une visée de politique linguistique et s'adressent davantage aux décideurs et administrateurs qu'aux concepteurs de programmes de cours, aux enseignants, apprenants et employeurs, pour lesquels elles sont soit trop générales (en ce qui concerne les recommandations), soit trop spécifiques (en ce que concerne les exemples de bonne pratique) pour pouvoir constituer un outil de travail et d'analyse concret pour la conception des programmes de formation.

Le RTL/TNP 3 va plus loin. En effet, il intègre explicitement un dialogue des spécialistes académiques avec le monde non académique et avec les étudiants à travers l'Europe. Le but est d'obtenir des informations perçues du terrain sur les exigences en compétences communicatives et interculturelles actuelles et les situations d'utilisation spécifiques pour les diplômés en ce qui concerne le marché du travail européen et international multilingue et multiculturel - ceci dans l'idée que les besoins exprimés puissent également être pris en considération dans les programmes de formation en langues comme cela est exigé dans le *Cadre global de qualifications* de Bologne (TNP3-D 2007:chapter 2). Une telle démarche peut constituer une première étape vers la construction d'un cadre de référence.

Pour terminer, soulignons que dans leur ensemble, les projets RTL/TNP visent expressément à améliorer la qualité au sens de Bologne et à développer la dimension européenne dans le domaine des langues dans les hautes écoles. Ils cherchent à mettre

en relation les enjeux théoriques avec les besoins dans le contexte social et économique européen, et œuvrent également pour l'introduction de démarches novatrices dans les programmes universitaires.

3.3 Résultats intersubjectifs comme base de départ pour la construction de points de référence

Si l'on étudie de plus près la démarche des projets RTL/TNP, on peut constater que, dans un premier temps, les résultats de l'exploitation des données collectées au niveau national sont présentés dans des rapports nationaux ou des rapports de sondage qui dégagent un aperçu de l'état de la situation actuelle ainsi que les tendances nationales, donc les éléments communs au niveau national. Dans un deuxième temps, ces rapports sont analysés et compilés dans des rapports de synthèse soumis à la discussion, voire à l'approbation de l'ensemble des experts participant aux sous-groupes et venant de différents pays d'Europe, ainsi qu'à un public externe lors de séminaires et conférences organisés pour un public plus large. Les résultats obtenus et les conclusions tirées sont donc validés par une démarche collective basée sur le principe d'une intersubjectivité élargie, puisqu'elle n'est pas seulement soumise au jugement de pairs mais également à celui d'autres publics cibles. Cette démarche permet d'obtenir des résultats objectivés et pertinents, au niveau européen cette fois; ces résultats peuvent ainsi prétendre au statut de repères dans le sens de Bologne, même s'ils ne jouissent d'une représentativité au sens scientifique ni en termes de caractéristiques de la composition ni en termes de pourcentage de réponses par rapport à l'ensemble de la population mère, ce qui est par ailleurs virtuellement impossible compte tenu de l'étendue des champs qu'ils couvrent. Il s'agit dans ce cas plutôt de faisceaux d'indices qui permettent d'argumenter en termes de plausibilité. L'aspect qui reste cependant insuffisamment développé est l'élaboration d'instruments de transparence pour la constitution des programmes. Si les RTL/TNP explicitent clairement ce qui doit être fait pour innover en matière de langues dans le domaine universitaire, ils ne mettent à disposition aucun outil immédiatement opérationnel pour ce faire.

4. Limites des approches ponctuelles : besoin de structures de dialogue et de consultations permanentes

Il faut cependant souligner que les méthodologies mises en place par le projet RTL/TNP ne constituent qu'un début, car elles sont ponctuelles et ne touchent qu'un nombre d'institutions et de personnes limité à un moment donné, alors que, dans un monde en constante et rapide transformation, une analyse et une coopération constante sont nécessaires pour tenir compte des développements en cours et anticiper l'avenir. Il s'agit dès lors de trouver une structure adéquate pour réellement mettre en place et favoriser la compréhension commune, des référentiels fiables et l'innovation dans la durée. Seule une action plus large, basée sur une coopération structurée et permanente avec les publics cibles concernés, peut assurer son inscription dans un processus dynamique¹ et réciproque qui est nécessaire pour tenir compte des développements dans un environnement en transformation rapide et constante. Les recommandations du projet RTL/TNP 3 plaident pour des structures permanentes et multiples, instaurant un processus continu de réflexion commune et d'échange d'informations au niveau local, national, européen et international. Elles peuvent durablement réduire l'écart entre les hautes écoles et le monde du travail et garantir une formation adéquate par le développement des compétences réellement requises afin de pouvoir fonctionner efficacement dans un EEES et des hautes écoles multilingues et multiculturelles, ainsi que dans le monde du travail globalisé².

4.1 Type de structure possible à développer

La structure à développer pourrait se penser sous forme de plateforme coordonnée de manière systématique et formalisée au niveau européen et ancrée dans une association telle que le CEL/ELC. Elle devrait agir comme centre de recherche et d'information qui centralise les données, informations et résultats de recherche qui devront être

¹ Ce paragraphe se base sur les résultats d'un groupe de travail RTL/TNP3 chargé, en juin 2006, d'élaborer des recommandations pour la collaboration et la consultation avec le monde du travail. Les membres du groupe sont : Brigitte Forster Vosicki, Taina Juurakko, Marc Vandeveld, Noel Muylle, Ansgar Gessner.

² La préparation de la mise en place de structures de dialogue et de consultation permanentes est d'ailleurs l'objectif du projet européen TNP3 D (Network project for the decentralised and centralised dissemination of TNP3 results and outcomes, 2007: site web).

transmis automatiquement à cette plateforme, selon des mécanismes de collecte de données clairement définis, du niveau local, régional, national et européen. Cette dernière les analyserait, les structurerait, les comparerait et évaluerait les changements qui interviennent au cours des années pour les disséminer sur une base régulière de sorte qu'elles puissent servir de base scientifique pour soutenir de manière systématique, au niveau politique, la prise de décisions de politique éducative et, au niveau de la pratique, l'amélioration des dispositifs de formation et les approches pédagogiques. Elle donnerait ainsi un support au niveau local, national et européen afin, par exemple, que les résultats puissent être réintroduits dans les curricula pour servir à la conception de programmes de formation continue ou pour favoriser une action, afin que les questions de langues soient prise en compte dans les mécanismes de qualité au niveau institutionnel, national et européen notamment dans le contexte des cadres nationaux et européen de qualifications pour le domaine des hautes écoles. Aussi bien pour la collecte que pour la dissémination, elle devrait prioritairement s'appuyer sur des structures existantes pouvant être des associations professionnelles dans le domaine des langues, des organismes comme par exemple les associations patronales, des groupes de consultation, des consortia ou fora, des observatoires, etc., ainsi que des groupes de recherche au niveau local, régional, national et européen s'intéressant à la question du plurilinguisme dans différents domaines pertinents. De plus, les informations et données peuvent provenir des structures existantes ou à créer qui ont pour objectif de faire le suivi des diplômés (par exemple le traçage et suivi des diplômés qu'effectuent les universités ou associations d'anciens étudiants, ou des enquêtes des offices de statistiques au niveau national). Des questions concernant les langues doivent être insérées de manière systématique dans leurs enquêtes et les résultats devraient être transmis automatiquement à la plate-forme.

4.2 Coopération durable avec les publics cibles comme point de référence

Divers instruments d'investigation, de dialogue et de consultation, ainsi qu'une recherche systématique doivent contribuer à l'obtention de données fiables, permettant par exemple d'approfondir la compréhension du plurilinguisme à la lumière des changements socio-économiques. On peut émettre l'hypothèse qu'une

telle démarche permettrait de réviser, mettre à jour et compléter les aptitudes et compétences à développer, de détecter de nouvelles tendances et types de changements dans les différents champs professionnels, d'adapter le cas échéant les points de référence et les critères communs et d'innover dans les formations offertes. D'autre part, les instruments de coopération et de consultation avec le monde du travail offrent également la possibilité d'informer les employeurs et autres publics cibles et de susciter une prise de conscience des enjeux et de l'importance croissante des compétences linguistiques et communicatives dans un environnement multilingue et multiculturel. Ils peuvent donc contribuer à initier un changement de mentalité par rapport aux idées préconçues sur la question des langues. Ils offrent également la possibilité de créer une appréciation réaliste de ce qui peut être accompli dans les hautes écoles, ainsi que de clarifier les types de compétences nécessaires pour une communication efficace. Un avantage supplémentaire est la possibilité d'évaluer l'efficacité des formations en langues dispensées dans les hautes écoles et d'obtenir un feed-back concernant l'adéquation des formations en langues dans les universités. En considérant l'axe de l'apprentissage tout au long de la vie, ce dialogue doit également être instauré de manière systématique entre les différents secteurs éducatifs pour, entre autres, assurer la cohérence et clarifier leurs objectifs spécifiques.

4.3 Formes et fonction d'un dialogue au niveau vertical et horizontal

Il est évident qu'une multitude de formes de collecte de données et de dialogue sont à envisager. Selon les objectifs visés, elles peuvent se situer à des niveaux multiples : institutionnel, régional, national, européen et international. Les formes suivantes semblent particulièrement prometteuses :

- traçage et suivi des diplômées et diplômés et de leur parcours professionnel
- consultation avec les employeurs, organisations professionnelles, partenaires sociaux et diplômés
- comités mélangeant des membres du monde professionnel et académique
- groupes de consultation et fora permanents
- conférences
- placements d'étudiants
- projets de recherche sur les lieux de travail.

Ce qui apparaît pourtant indispensable dans notre perspective est que ces données - existantes ou à rechercher - soient centralisées, analysées et structurées de manière à pouvoir être réintroduites dans les formations en langues universitaires sur une base régulière et continue.

Pour revenir plus en détail sur la coopération entre les différents secteurs éducatifs et l'axe vertical du concept de l'apprentissage tout au long de la vie, cette collaboration permet de poursuivre des buts éducatifs dans la durée et de manière coordonnée. Johnstone (2002) plaide dans ce contexte pour une planification d'une politique "sur le long terme dans le but de parvenir à un développement durable" (p. 21). On peut émettre l'hypothèse qu'une coopération permettrait d'introduire une plus grande cohérence entre les différents niveaux d'éducation sur le continuum de l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, une telle plate-forme favoriserait une meilleure coordination entre les secteurs éducatifs et une compréhension claire et réaliste de ce qui est réellement accompli ou acquis à différents niveaux d'éducation, et cela permettrait de clarifier ce que l'université peut construire¹. Un avantage supplémentaire serait la possibilité de mieux cerner la spécificité de son propre apport. Il est certain que le CECRL constitue une base totalement appropriée pour s'engager dans une collaboration systématique entre les différents secteurs éducatifs. On peut également signaler qu'une telle démarche favoriserait une élaboration commune d'approches visant à créer des conditions propices au développement du répertoire plurilingue dans la durée en vue d'atteindre les objectifs de la politique éducative. Or, cet aspect, lié entre autres à la motivation, est particulièrement important dans le concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Le rapport final du *High Level Group on Multilingualism* rend attentif au rôle central de la motivation :

Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is *the* crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe ... Positive experiences in language learning at school is likely to encourage people to take up and continue language learning at a later stage. (Commission of the European communities 2007:2 brief version)

¹ Cette affirmation doit toutefois être nuancée étant donné que, suite à la mobilité et aux différents systèmes éducatifs, le public étudiant est lui aussi en transformation, et n'est justement pas ou plus homogène; elle exige, dans le contexte universitaire, l'acceptation de profils diversifiés et de moyens de formation souples et divers.

On peut noter que cette problématique est traitée dans le projet MOLAN (Network for exchange about good practices that serve to motivate young learners - 2008 à 2011) du *Lifelong Learning Programme*, dont l'objectif central est de dégager des facteurs de succès pouvant contribuer à créer une attitude positive autant face à l'apprentissage des langues qu'envers les autres personnes et cultures parmi les jeunes apprenants en Europe (MOLAN 2008: site web). Enfin, le développement, entre autres, de standards et indicateurs et de critères et procédures d'évaluation en commun oeuvrerait pour une plus grande transparence et comparabilité.

Par conséquent, l'application d'une telle démarche à divers niveaux (local, régional, national, européen et international) et pour des buts variés est à considérer comme l'un des points de référence sur lequel devrait reposer toute conception des formations en langues dans le domaine universitaire. L'ajustement permanent constitue un critère essentiel de qualité dans le monde actuel, complexe et en constante transformation, lié à des besoins changeants.

Nous nous sommes attachés, dans ce chapitre, aux méthodologies et structures nécessaires pour arriver à une interaction et concertation avec le monde du travail, et plus largement avec la société civile ainsi que les autres secteurs de l'éducation afin d'orienter le travail des concepteurs de programmes. Le chapitre suivant cherchera à circonscrire de manière plus précise les compétences spécifiques aux domaines professionnel et universitaire à développer à travers les programmes de formation universitaire en se servant entre autres des recherches que nous avons pu effectuer dans les cadre du RTL/TNP 3/2, ce qui leur procure la dimension européenne requise.

CHAPITRE 6 - COMPÉTENCES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES POUR LES DOMAINES PROFESSIONNEL ET ACADÉMIQUE

1. Enjeux

Dans ce chapitre, nous allons tenter d'explicitier et de délimiter un certain nombre de compétences en relation avec les activités langagières et plurilingues pertinentes pour les champs d'action spécifiques des diplômées et diplômés universitaires. Cette démarche représente un pas vers l'élaboration de descripteurs de compétences-clés spécifiques à l'EEES pouvant constituer des points de référence dans la formation en langues dans le domaine universitaire, soutenant ainsi les lignes d'action définies dans le contexte de Bologne. Relevons que l'importance des descripteurs pour effectuer le changement de paradigme souhaité par Bologne ne cesse d'être mise en évidence¹ (Sharp 2006, Kennedy e.a. 2006).

En ce qui concerne les compétences plurilingues et pluriculturelles, il est évident que dans une perspective actionnelle et compétentielle, le point de départ d'une telle démarche ne peut se concentrer uniquement sur les composantes d'un système linguistique; au contraire, celle-ci doit se focaliser sur les situations d'utilisation effectives et les pratiques réelles auxquelles sont confrontés les étudiants et diplômés dans un contexte multilingue et multiculturel, dans lequel ils devront être capables d'agir en puisant dans un répertoire plurilingue et pluriculturel adéquat pour pouvoir :

- s'intégrer durablement dans le marché du travail européen et international;

¹ Sharp souligne leur importance majeure en relation avec la question de la mise en oeuvre du processus de Bologne : "In relation to almost all Bologna lines, further progress will not be made in the absence of learning outcomes" (Sharp 2006:78).

- participer activement au processus de socialisation académique et de développement de l'expertise disciplinaire, non seulement dans un contexte de mobilité réelle et virtuelle mais aussi en relation avec l'internationalisation locale;
- s'intégrer socialement et participer activement à la société locale en tant que citoyens dans le contexte de la mobilité académique et professionnelle¹.

On peut remarquer que ces situations d'utilisation recouvrent les quatre domaines répertoriés dans le CECRL, comme nous l'avons déjà souligné dans le quatrième chapitre. Ces quatre domaines sont également pertinents pour le domaine universitaire (CECRL 2001:43). Les domaines 'personnel' et 'public' jouent un rôle central en rapport avec l'épanouissement personnel et la citoyenneté liée à l'intégration et à la participation sociales; ils ne seront pas traités ici en détail parce que, selon la politique linguistique éducative actuelle, ils constituent un objectif général pour tout enseignement de langue (y compris dans le secteur universitaire) et sont largement couverts par les échelles proposées dans le CECRL. Cependant, les domaines 'professionnel' et 'éducatif' sont spécifiques et constituent le cœur de nos investigations dans cette partie, car ils nécessitent des contextualisations supplémentaires particulières permettant de concevoir des profils plurilingues et pluriculturels adéquats et différenciés pour les diplômés. Le CECRL invite d'ailleurs ses utilisateurs à s'engager - entre autres à l'aide des questions dans les encadrés - dans une démarche de questionnement quant aux divers aspects du contexte d'utilisation de la langue de leur public cible spécifique, afin de garantir des qualifications adaptées et de développer le répertoire plurilingue et pluriculturel en rapport avec les besoins spécifiques des apprenants à un moment donné : "Il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent" (CECRL 2001:12) ou travailleront.

¹ Des objectifs semblables pour les programmes de langues universitaires ont déjà été explicités dans le projet TNPI, subgroup 8, Language studies for students of other disciplines en 1997, notamment dans le rapport de V. Meus et A. Räsänen intitulé *Definitions and aims. Present practice*. Trois domaines ont été sélectionnés dans ce contexte : 1) Préparation des étudiants à la mobilité et aux échanges, 2) Acquisition des aptitudes linguistiques nécessaires dans le contexte académique, 3) Préparation à la vie professionnelle (Forster Vosicki 1997).

C'est ce type de spécifications de compétences que ce chapitre vise de prime abord. Or, si l'on veut respecter la démarche de qualité de Bologne, ces spécifications - tout en étant dérivées de considérations d'ordre théorique et des résultats de la recherche - ne peuvent être élaborées, comme nous l'avons vu, sans être co-validés par la prise en considération ces points de vue des publics de référence à échelle européenne afin d'éviter au niveau transnational que les programmes soient déconnectés du contexte réel.

Cependant, bien que ces descripteurs se proposent de tenir compte du contexte professionnel et académique des étudiants futurs diplômés, ils ne peuvent donc pas se restreindre, comme l'exprime Pekarek Doehler, à des "domaines actionnels spécifiques, localement accomplis et socioculturellement élaborés" (Pekarek Doehler 2007:133). L'objectif visé, en ce qui concerne les descripteurs de ce travail, n'est pas d'explicitier un besoin local spécifique dans un contexte précis. Ces descripteurs portent sur les situations d'utilisation des langues, ou plus précisément du répertoire plurilingue, typiques dans le contexte professionnel; cela implique nécessairement un certain degré d'abstraction et d'indépendance par rapport à un contexte précis pour couvrir un champ extrêmement vaste englobant des domaines et spécialisations professionnelles innombrables et en constante transformation (comme nous l'avons défini dans le premier chapitre). Les situations de communication concrètes au sein du marché du travail et des universités ne peuvent être réellement prises en compte que dans un module de formation précis où une contextualisation plus forte est alors indispensable¹.

En outre, nous tenons à attirer l'attention sur le fait que les descripteurs qui seront proposés par la suite dans ce travail garderont d'une manière ou d'une autre un statut incomplet. En effet, un set de descripteurs de compétence, dont l'objectif est de servir de points de référence européens communs pour le domaine universitaire, doit correspondre aux trois critères ci-après pour être pleinement valable (comme explicité plus en détails dans le premier chapitre). Ces descripteurs doivent :

¹ Dans un contexte d'enseignement bi- ou plurilingue, cette contextualisation sera alors la plus forte; dans des situations d'apprentissage structuré de langue, une contextualisation effective est plus difficile à obtenir; elle devra alors s'effectuer à travers des activités d'apprentissage diverses comme p. ex. des approches immersives, la simulation, etc.

- Circonscrire de manière générique le domaine en question en explicitant les compétences significatives communes au domaine à partir d'un cadrage théorique et des données de recherche.
- Etre élaborés dans le cadre d'un projet transnational et collaboratif, en interaction avec les divers publics cibles au niveau européen.
- Etre différenciés sur un continuum en ce qui concerne la complexité et la profondeur de la compétence, c'est-à-dire les niveaux de compétence. Ces descripteurs doivent notamment être reliés (si cela est possible) aux niveaux de référence du Conseil de l'Europe pour savoir non seulement ce que l'étudiant peut effectivement faire mais également comment il peut le faire.

Or, on pourra constater que les résultats actuellement disponibles correspondent au maximum à deux de ces critères : ils ne peuvent donc pas encore être considérés comme des critères de référence communs. Cependant, malgré cet inconvénient, la mise en place de tels descripteurs permettra d'ores et déjà de susciter une prise de conscience et une réflexion sur ce que signifie être compétent dans une langue dans le domaine universitaire, et constituera le point de départ de projets de recherche ultérieurs.

Afin de préciser ce domaine, la démarche doit donc inclure une consultation coordonnée à dimension européenne, effectuée avec les différents publics cibles non universitaires. Pour l'instant, une telle démarche a été menée uniquement par rapport aux compétences nécessaires sur le marché du travail européen. Les résultats du projet RTL/TNP 3/2, qui correspond à ces exigences, peuvent en effet fournir une base pour la définition de descripteurs nécessaires pour une employabilité durable dans le marché de travail européen et mondial. Ils seront analysés plus en détail dans la perspective de notre propos.

En ce qui concerne les ressources à mobiliser pour résoudre les problèmes et pour gérer des situations propres au monde académique, une analyse des compétences plurilingues intervenant dans le processus de socialisation académique et de développement de l'expertise disciplinaire tel qu'envisagé à travers les différents cycles est indispensable. Elle fournira une première base pour l'élaboration d'un set de

descripteurs, qui ne peut cependant pas encore avoir de validité européenne puisque son élaboration n'a pas eu recours à la procédure requise. La même constatation s'applique aux compétences générales à expliciter.

2. Délimitation de compétences pertinentes pour le marché du travail européen et international : analyse et description des résultats

Si la mise à disposition de descripteurs spécifiques à dimension européenne doit constituer le but final d'un cadre européen commun de référence pour le domaine universitaire, cette tâche nécessite dans une première phase une analyse et une spécification préalable des situations d'utilisation effectives permettant de construire des descripteurs adéquats pour la consultation. Lorsque les publics cibles concernés sont consultés, les descripteurs sont soumis à la perception des utilisateurs qui, en prise avec la réalité, peuvent mieux évaluer si ces situations d'utilisation sont pertinentes dans leur contexte ou correspondent à un besoin, bien que cette perception puisse également être soumise à erreur ou être incomplète, car les besoins réels peuvent échapper à la perception. Pour cette raison, la prise en compte d'un ensemble de démarches est nécessaire. Il s'agit de réduire l'écart de vision entre les différents acteurs et non de se soumettre à une vision unique, et des facteurs constitutifs basés sur les fondements théoriques ne doivent pas être supprimés. Or, les analyses portant sur le marché du travail européen du sous-projet 2 du RTL/TNP3 (dont nous avons déjà explicité l'approche et la méthodologie ayant servi à la récolte des données dans des chapitres antérieurs) vont nous permettre d'éclairer quelque peu les besoins et pratiques dans ce domaine. Le projet qui a été construit a cherché à obtenir des informations claires et réalistes concernant les compétences communicatives et interculturelles attendues et, par conséquent, les contextes d'utilisation dans lesquels les étudiants futurs professionnels des hautes écoles européennes auront besoin d'agir langagièrement¹.

¹ Cette partie se base sur les travaux que nous avons pu effectuer dans le cadre du projet européen RTL/TNP 2, sous-groupe 2 de 2004-2007.

2.1 Type de compétences requises sur le marché du travail européen en général

On peut remarquer une constante qui se retrouve dans l'ensemble des rapports nationaux : les changements dans le marché du travail et les nouvelles réalités qui en découlent exigent du groupe spécifique que sont les diplômés à travers l'Europe de disposer de compétences communicatives étendues aussi bien en langues étrangères que dans leur langue maternelle, afin de gérer de manière adéquate diverses situations professionnelles multilingues et multiculturelles. En effet, de façon globale, le répertoire plurilingue et pluriculturel (qui inclut la langue maternelle) doit être suffisamment développé pour permettre une action communicative écrite et orale compétente et crédible ainsi que pour établir et maintenir des relations directes ou virtuelles à travers des frontières culturelles. Cette exigence témoigne des nouveaux besoins d'un marché du travail en transformation quant au répertoire plurilingue et pluriculturel des diplômés tout d'abord par rapport l'étendue de la demande. Par ailleurs, il ne s'agit plus seulement de savoir communiquer, mais de savoir comment communiquer de manière convaincante et efficace. Ce résultat réfute à nouveau l'idée de la langue comme outil externe, dissociée de son utilisation en contexte et des stratégies pour agir¹.

L'un des résultats les plus intéressants, bien que peu surprenant qui ressort de ces rapports - et ceci quelles que soient les professions concernées (divers champs professionnels ayant fait l'objet des investigations du RTL/TNP3/2) - est que, pour un diplômé, les connaissances et compétences spécialisées dans son domaine et la capacité d'appliquer des méthodes scientifiques seules ne suffisent plus pour l'employabilité. En effet, c'est davantage une compétence plurilingue incluant des compétences telles que la communication interculturelle, interpersonnelle et stratégique, ainsi qu'une série de compétences cognitives et métacognitives en relation avec la capacité d'apprendre tout au long de la vie, qui deviennent actuellement primordiales à côté des connaissances et compétences disciplinaires.

¹ Bien que connue depuis longtemps au niveau théorique, cette conception n'est cependant toujours pas entrée systématiquement dans les représentations des différents acteurs, ni traduite systématiquement dans la didactique universitaire des langues.

Cette compétence doit donc être considérée comme faisant partie intégrante de l'expertise professionnelle exigée. L'analyse des différents rapports nationaux fait clairement ressortir l'importance renforcée de ces compétences générales pour les personnes possédant une formation universitaire. Les sondages effectués dans les entreprises ainsi que l'analyse de sites web d'offres d'emploi pour diplômés montrent qu'il s'agit bien d'une compétence actionnelle qui est nécessaire sur le marché du travail et non uniquement d'un savoir sur le système de langue.

Pour illustrer ce résultat, on notera que parmi les qualifications exigées dans les offres d'emploi examinées, à côté d'exigences relativement vagues telles que compétence sociale élevée, excellentes compétences de communication, qualités relationnelles, aisance en matière de communication, on trouve des énumérations plus spécifiques portant sur des aspects interpersonnels et interculturels, cognitifs et stratégiques ainsi que la capacité d'apprendre, par exemple :

- capacité à travailler de manière efficace dans un lieu de travail international avec des personnes provenant de contextes nationaux et culturels différents
- capacité à établir et maintenir de bonnes relations de travail avec des personnes de différentes nationalités et cultures
- intégrité et respect des différences
- gestion de la diversité

- coopération et ouverture d'esprit
- capacité à travailler en partenariat
- travail en équipe, esprit d'équipe
- aptitude à être centré sur le client
- aptitude à travailler en équipe, à résoudre des conflits et à faire preuve de sens critique

- capacité d'analyse et de synthèse
- capacité à juger, à exercer une influence, à communiquer et à organiser des ressources

- capacité à comprendre
- aptitude à évoluer et à se perfectionner
- capacité à se fixer des objectifs et à les atteindre
- capacité à s'adapter
- envie d'apprendre
- conscience de soi
- autonomie

Comme nous l'avons vu, ces aptitudes dans leur ensemble représentent des éléments constitutifs d'une compétence langagière actionnelle. Alors que l'analyse de différentes sources d'information indique clairement ce résultat, il est à remarquer que la manière de présenter les exigences linguistiques, communicatives et interculturelles sur le marché du travail dans les documents analysés témoigne d'une représentation dépassée de ce que signifie maîtriser une langue. En effet, les compétences linguistiques et les compétences communicatives et actionnelles sont systématiquement présentées de manière séparée. On peut en déduire que, dans les représentations des employeurs, la notion de compétence linguistique renvoie toujours fréquemment à un savoir sur la langue et non à la manière dont le répertoire plurilingue doit pouvoir être utilisé dans une situation et un contexte spécifique pour une action et résolution de problèmes efficaces. Ceci pose un défi au niveau de la formulation des descripteurs qui a une influence sur les réponses. Ils doivent nécessairement présenter des activités de communication langagières non pas en savoirs, savoir-faire et attitudes isolés, mais dans une perspective actionnelle de sorte que tous les facteurs constitutifs y soient intégrés et afin de contribuer à corriger une telle vision.

2.2 Compétences en langues spécifiques considérées comme nécessaires dans le marché du travail

Il importe de signaler qu'en relation avec la présentation des résultats des rapports nationaux et du rapport de synthèse du RTL/TNP3/2, l'option prise est de dégager les tendances principales et communes présentes dans tous les pays pour lesquels un rapport national est disponible. Cette présentation n'est pas chiffrée car les rapports nationaux relèvent uniquement des tendances. Pour spécifier les situations d'utilisation et donc les compétences requises sur le marché du travail régional, national, européen et international actuel multilingue et multiculturel, une présentation adoptant la catégorisation élaborée dans le contexte du RTL/TNP 3¹ est appliquée. En ce qui concerne les compétences communicatives et interculturelles nécessaires dans le contexte professionnel (excluant les compétences communicatives

¹ Catégories selon TNP3 task force (Daniel Toudic, Anne Räsänen, Brigitte Forster Vosicki et Tom Fraser). Le document original est en anglais.

actionnelles spécifiques pour les professionnels de langues¹), les quatre catégories d'analyses suivantes, indissociables mais séparées pour des besoins d'explicitation, sont proposées :

1. Compétences générales pour la communication interpersonnelle et stratégique, situant résolument les compétences communicatives dans une perspective actionnelle et de l'efficacité de l'interaction²
2. Compétences communicatives incluant la communication interculturelle, qui se rapportent aux activités langagières requises dans un contexte multilingue et multiculturel
3. Compétences communicatives spécifiques pour une profession, qui se rapportent aux spécificités par rapport aux champs professionnels³
4. Compétences générales d'apprentissage des langues, qui introduisent l'axe d'apprentissage tout au long de la vie devant permettre d'effectuer les adaptations nécessaires par rapport à un contexte spécifique

Or, ces quatre composantes forment, dans des combinaisons variées, un aspect indispensable du profil professionnel de la main d'œuvre académique.

¹ En plus des quatre catégories mentionnées pour le contexte professionnel général, les objectifs de formation comportent deux catégories spécifiques pour les professionnels de langues :

- Compétences communicatives spécifiques pour les professionnels de langues : savoir-faire nécessaires pour p. ex. enseignants de langues, traducteurs et interprètes, éditeurs, concepteurs de sites web, pour l'export-import, etc.
- Compétences cognitives spécifiques à une langue : langue comme discipline, acquisition et construction de savoirs sur la langue et son utilisation (analyse de discours, discussion de la littérature spécialisée, interprétation du contenu culturel, compréhension des références implicites et explicites des concepts actuels ou historiques, etc.).

² Ce point met l'accent non seulement sur une adaptabilité et une variabilité des moyens mais aussi sur une flexibilité et l'adoption d'une manière d'agir au cours et dans la relation avec l'autre ou le monde extérieur en vue d'une efficacité communicative dépassant la description de ce que l'on fait et comment on le fait pour ajouter la dimension de pourquoi on le fait.

³ Dans un contexte de formation, les catégories 2 et 3 impliquent les spécifications des micro-fonctions différentes pour chaque langue (CECRL 2002:29).

2.2.1 Compétences générales pour la communication interpersonnelle et stratégique

En ce qui concerne le premier sous-point, les compétences générales pour la communication interpersonnelle et stratégique, il ressort des rapports nationaux que ces compétences génériques sont constitutives de tous les champs et fonctions professionnels¹. Leur application permettrait aux employées et employés de gérer les situations professionnelles de manière efficace. Il s'agit des savoir-faire, aptitudes, attitudes et compétences suivants :

- D'une part, des savoir-faire et attitudes permettant d'interagir de manière efficace dans des contextes multilingues et multiculturels afin de savoir travailler en équipes et groupes, prendre des décisions, résoudre des problèmes en commun, travailler en réseaux.
- De l'autre, des compétences cognitives telles qu'analyser la capacité d'organiser, partager, présenter des informations par oral et écrit, rechercher, analyser et évaluer les informations, interpréter et comparer des faits, et tirer des conclusions.

En définitive, ces compétences sont considérées aussi bien par les employeurs que par les employés comme faisant partie de l'expertise professionnelle dans un domaine spécifique. Elles sont vues comme la clé pour une interaction réussie avec d'autres personnes et pour un accès plus rapide et sans friction à des connaissances changeantes dans un champ spécifique.

2.2.2 Activités communicatives incluant la communication interculturelle

La deuxième sous-catégorie, les compétences communicatives spécifiques à une langue² incluant la communication interculturelle, comprend les besoins par rapport aux activités de communication langagières telles que définies dans le CECRL, qui sont bien évidemment indissociables des autres catégories. Il s'agit des aptitudes appliquées traditionnellement pour décrire les compétences langagières, à savoir

¹ Ces compétences sont indispensables pour tous les futurs diplômés aussi bien dans leur langue maternelle que dans d'autres langues.

² Il peut s'agir de n'importe quelle langue.

l'activité de réception, de production, d'interaction et de médiation. Dans tous les rapports, on observe en effet que, sur le marché du travail européen, toutes les activités langagières sont recherchées. Mais de façon générale, l'activité langagière dont le marché du travail a le plus besoin est la production orale avec cependant des différences selon la fonction occupée. Ainsi, au niveau du management, la production écrite revêt une importance plus grande que pour les autres fonctions professionnelles; le personnel technique semble avoir plus particulièrement besoin des activités de lecture et d'écoute pour accéder à un nouveau savoir. On peut en outre constater que tendanciellement, le besoin de disposer de bonnes compétences de production écrite semble augmenter pour les diplômés universitaires. Le niveau de compétence dans une langue donnée varie par rapport aux exigences d'un poste spécifique.

Les situations d'utilisation les plus fréquemment mentionnées par rapport aux activités de communication langagière sont les suivantes :

- En ce qui concerne les activités 'parler' et 'écouter', il s'agit de : être capable de prendre part à des conversations et discussions en rapport avec le travail face à face, téléphoner et utiliser des compétences linguistiques et communicatives pour voyager, établir et maintenir des contacts sociaux dans des contextes formels et informels, faire des présentations professionnelles et participer à des réunions de travail.
- L'activité 'lire' se rapporte principalement à la littérature professionnelle permettant la mise à jour de l'expertise professionnelle et à la capacité de comprendre des textes en relation avec le travail.
- Pour l'activité 'écrire', les exigences portent sur la capacité à rédiger de manière appropriée correspondance (lettres, e-mails, fax), rapports, concepts de projet et autre documentation ainsi que la capacité d'éditer et d'évaluer des textes rédigés par d'autres personnes.
- Des activités de médiation comme la traduction ou l'interprétation sont également considérées comme très importantes, de plus en plus nécessaires et avec un degré de précision élevé.

On retiendra que les employeurs attendent des futurs diplômés une réelle compétence communicative pour des besoins professionnels. Cette compétence est, en outre, clairement associée à la compétence interculturelle. En effet, un consensus se dessine au travers des différents rapports, à savoir que les compétences communicatives doivent nécessairement être liées à des compétences culturelles et interculturelles pour assurer une communication réussie, ce qui correspond aux concepts théoriques qui les considèrent comme un facteur constitutif. On invoque dans ce contexte que les employés et employées doivent être capables de créer un terrain commun dans l'interaction : plus précisément, il s'agit de la capacité d'établir, de maintenir et de gérer des relations personnelles et professionnelles avec des personnes de nationalités différentes, provenant de contextes culturels différents. Il semble admis que des négociations réussies dans un contexte international demandent un degré élevé de prise de conscience et de compréhension de son propre système de valeurs et de la manière dont celui-ci peut affecter les tactiques et styles de négociation; est aussi nécessaire la capacité de reconnaître, gérer et désamorcer les différences, malentendus ou conflits culturels en utilisant des stratégies de persuasion adéquates ainsi que des stratégies permettant d'inclure l'autre et non de l'exclure - et ceci aussi bien au niveau de la communication orale qu'écrite.

En relation avec la compétence interculturelle, il est intéressant de soulever que, de manière générale, un certain nombre d'employeurs interrogés considère la connaissance d'autres cultures et systèmes (acquise par exemple lors d'un séjour de mobilité) comme un indicateur renvoyant à d'autres qualités et aptitudes-clés non langagières, indispensables sur le marché du travail national, européen et international. Il s'agit de qualités telles que : flexibilité, ouverture, sens de l'éthique au niveau personnel et professionnel, capacités organisationnelles, esprit d'innovation, ainsi que de qualités témoignant du désir d'apprendre et d'avancer. Il semble également admis qu'il existe un lien entre diversité culturelle et performance exceptionnelle. Du point de vue de sa valeur sur le marché, la compétence interculturelle est considérée comme faisant partie de l'expertise professionnelle en tant que composante de la gestion du savoir et comme source d'un avantage compétitif. Dans cette perspective, elle représente donc une valeur ajoutée pour une employée ou un employé.

2.2.3 Activités communicatives spécifiques pour une profession

Quant à la troisième catégorie, elle recouvre les activités communicatives spécifiques à une profession ou à une branche qui sont nécessaires sur les lieux de travail internationalisés et multiculturels dans son propre pays ou dans un autre pays, dans le contexte de la mobilité professionnelle et pour un travail en réseau (y compris l'interaction et la collaboration virtuelles) au niveau international. Les exemples cités sont les besoins d'un avocat international, d'un scientifique, d'un journaliste, d'un responsable de projet et de ses collaborateurs, du personnel médical, des personnes s'occupant de la vente et des relations avec les clients, des responsables de relations publiques.

La spécification des activités langagières à prendre en considération pour l'ensemble des professions n'a pas été l'objectif du projet. Pourtant, afin d'illustrer cette compétence plus en détail, on mentionne plus particulièrement l'exemple des besoins des cabinets d'avocats en Europe en experts connaissant aussi bien la législation européenne que les systèmes légaux de différents pays et maîtrisant suffisamment l'anglais ou le français ou d'autres langues. Les tâches que ces professionnels devraient être capables d'accomplir sont : lire et analyser des textes légaux, comprendre les lois et comment elles s'appliquent à des cas spécifiques, mener des conversations téléphoniques, participer et conduire des réunions (y compris donner des présentations), expliquer (y compris traduire certains points précis) des systèmes légaux différents à des collègues ou des clients, renseigner les clients sur l'avancement d'un cas aussi bien par écrit que par oral, négocier, employer des stratégies pour interrompre, clarifier ou rejeter une position, etc., arranger des documents selon les exigences d'un système légal d'un pays donné, rédiger divers types de documents légaux (correspondance, préavis, rapports, dossiers, contrats, décisions, etc.).

On peut attirer l'attention sur le fait que, dans cette énumération, la connaissance d'une terminologie spécifique isolée des pratiques professionnelles n'apparaît pas. Bien qu'une terminologie précise semble importante, particulièrement dans le cas de notre exemple, elle ne l'est qu'en relation avec un savoir et une expertise professionnelle et communicative, eux-mêmes liés à la capacité d'agir, c'est-à-dire la

capacité à gérer et résoudre des problèmes à l'aide d'un répertoire plurilingue et pluriculturel approprié.

2.2.4 Compétences générales d'apprentissage des langues

Pour la quatrième sous-catégorie, l'analyse effectuée conduit à dire qu'un des grands impacts au niveau des compétences recherchées dans un monde complexe, de plus en plus interdépendant et en évolution rapide, est l'accroissement de l'importance de la capacité d'apprendre de manière autonome, c'est-à-dire la capacité d'apprendre tout au long de la vie. En effet, cette capacité doit permettre aux employées et employés d'utiliser les stratégies appropriées pour apprendre et élargir leur répertoire plurilingue. Elle inclut la capacité à définir et organiser son propre apprentissage, prendre conscience du fait que les savoir-faire d'apprentissage des langues sont transférables, développer la capacité de les transférer, utiliser les divers environnements d'apprentissage pour son propre processus d'apprentissage, être capable d'utiliser les matériaux de référence, de reconnaître les différences dans les structures de langues et de discours, de distinguer et de reproduire des sons non familiers, savoir se servir des liens et similitudes de différentes langues pour saisir le sens global d'un texte écrit ou oral dans une langue a priori inconnue, etc. Un autre aspect de cette capacité est de pouvoir utiliser des techniques et stratégies comme moyen d'accéder, de construire et de gérer le savoir.

Il faut signaler que ces compétences sont d'autant plus importantes dans la préparation des diplômées et diplômés à la vie professionnelle que beaucoup de compétences communicatives sont liées à une entreprise spécifique, des types d'affaires spécifiques et des champs professionnels spécifiques et des exigences, des conditions et des modes opératoires professionnels spécifiques. Ainsi, elles ne peuvent pas être développées à un degré adéquat pendant la formation universitaire. Elles devront et pourront seulement être construites pendant la socialisation dans une profession spécifique. Or, les compétences génériques d'apprentissage des langues facilitent le développement continu et permettent aux employées et employés d'élargir leur répertoire plurilingue et pluriculturel à tout moment de leur vie, en relation avec des besoins et exigences professionnels et personnels changeants; elles leur

permettent donc également d'évoluer ou de se réorienter professionnellement, et contribuent ainsi à maintenir leur employabilité.

2.3 Besoin accru de compétences génériques transversales et spécification disciplinaire faible

Il est évident que les résultats de cette analyse nous interrogent sur la conception des programmes universitaires de formation en langues. Comme le montrent les résultats de la recherche, et compte tenu aussi des nombreux débouchés, du pourcentage toujours plus grand d'universitaires qui occupent un poste qui n'est pas en adéquation avec leurs études¹, des profils professionnels changeants et imprévisibles et des changements dans le secteur de l'emploi, il est indispensable que les formations universitaires en langues accentuent le développement des compétences génériques ainsi que des compétences actionnelles sans spécialisation forte. En effet, il apparaît clairement qu'une base plurilingue large sur laquelle construire est plus appropriée pour préparer les diplômés à la vie professionnelle actuelle et future que des compétences trop ciblées et étroites pour des profils professionnels définis de manière trop précise. Il s'agit d'équiper les diplômés des aptitudes et compétences communicatives leur permettant d'agir de manière adéquate dans des situations d'utilisation professionnelle usuelles, telles qu'explicitées plus haut, ainsi que de développer leur capacité d'apprendre à apprendre. Ceci doit leur permettre d'agir de manière compétente dans une série d'activités professionnelles typiques, de pouvoir s'adapter rapidement aux exigences spécifiques de leur poste et d'intégrer de nouveaux besoins. Dans le contexte de la conférence finale du TNP3 à Rennes le 22 et 23 septembre 2006, ce résultat a été spécialement mis en évidence en soulignant pour les programmes de formation l'importance "of generic communicative skills rather than language specific or job specific skills" (Powerpoint sous-groupe 2).

¹ Comme nous l'avons montré au chapitre 2 et dans le point 5 du chapitre 3.

3. Descripteurs génériques pour la spécification des contextes professionnels d'utilisation du répertoire plurilingue

Cette première étape a permis d'explicitier les compétences recherchées dans le domaine professionnel. A côté des documents écrits consultés pour produire les rapports nationaux provenant du marché du travail et qui comportent le risque qu'il s'agisse des perceptions, attentes et représentations ne correspondant pas nécessairement aux pratiques réelles sur la place de travail dans les différents secteurs et métiers, les rapports nationaux se sont aussi appuyés sur des recherches basées sur l'observation pour corriger la vision de ces documents. Dans une deuxième étape, le projet RTL/TNP 3, sous-groupe 2, a entamé un dialogue avec les employeurs et les diplômés. Le but a été d'obtenir des informations supplémentaires pour tenter d'éclairer, de mieux cerner et comprendre les besoins sur les lieux de travail¹ à travers la perception des publics de référence et de contribuer à confirmer ou infirmer la pertinence des besoins qui se sont dégagées du rapport de synthèse. Nous allons sélectionner, décrire et analyser certains résultats de ce sondage (effectué majoritairement en 2005) qui servent notre propos, à savoir ceux qui sont susceptibles de faire avancer la mise en place de points de référence pour des compétences communicatives adéquates pour les diplômés de l'EEES sur le marché du travail européen.

Sur la base des résultats de la première phase, différents items relatifs à des situations d'utilisation du répertoire plurilingue typiques pour le monde professionnel ont été formulées en termes de compétences. Cette liste a été soumise à un échantillon d'employeurs² et de diplômés³ de chaque pays participant au projet à travers

¹ Comme il s'agit d'une analyse macroscopique et non d'une observation des pratiques sur le lieu du travail, il est certain que les résultats dévient très probablement toujours des pratiques réelles. Mais comme nous l'avons déjà dit, l'objectif n'est pas de s'attacher aux situations spécifiques, mais de dégager des tendances généralisables.

² Avec 240 réponses valides.

³ Avec 949 réponses valides et une distribution géographique équilibrée, concernant les classes d'âge suivantes : 21-24 ans : 8,4%; 25-28 ans : 28,5%; 29-34 ans : 30,1%; 35-45 ans : 23,6% et plus de 46 ans : 9,4%.

l'Europe¹. Ce sondage s'est fait par deux questionnaires électroniques distincts adressés l'un aux employeurs et l'autre aux diplômés².

Les secteurs d'activités suivants ont été visés :

- Marketing, affaires, relations publiques
- Tourisme, hôtels et restaurants
- Banque et finance
- Commerce en gros et en détail
- Production industrielle, construction et transport
- Planification technique, production et maintenance
- Technologie de l'information et de la communication
- Education - formation
- Administration publique
- Santé (soins médicaux) et travail social
- Management et encadrement
- Recherche et développement
- Service clientèle

3.1 Evaluation des descripteurs par les employeurs et diplômés au niveau européen

Ces questionnaires comportent aussi bien des questions qui diffèrent selon qu'elles s'adressent aux employeurs ou aux diplômés que des questions identiques pour les deux groupes. La partie qui nous intéresse particulièrement pour notre propos est la partie C des deux questionnaires, qui est identique : "Evaluation des compétences linguistiques et communicationnelles en langue étrangère". En effet, pour les deux langues étrangères les plus utilisées dans leur entreprise, elle invite les deux publics cibles à évaluer dans quelle mesure il est important dans leur métier/secteur d'activité de pouvoir faire face, en langues étrangères, à une série de situations formulées en termes de compétences.

¹ Avec un nombre semblable visé initialement pour chaque pays (minimum 10 employeurs et minimum 50 diplômés) : Allemagne, Danemark, Espagne, Finlande, France, Irlande, Italie, Lituanie, Pologne, Royaume Uni, Roumanie, Slovaquie, Suisse.

² Les données ont été analysées de façon centralisée à l'aide d'outils statistiques (SPSS).

Les descripteurs étaient proposés à l'évaluation selon leur degré d'importance sur une échelle de 4 (1= pas important, 2= pas très important, 3= assez important, 4= très important); les moyennes du degré d'accord obtenues sont les suivantes :

| | Utilisation de la langue vivante étrangère en situation professionnelle (première langue vivante étrangère) | C15 - moyenne Employeurs N = (240) | C22 - moyenne Diplômés N = (949) |
|----|---|---|---|
| 1 | Comprendre et interagir dans des situations sociales (informelles) au travail | 3 | 2.77 |
| 2 | Comprendre et interagir dans un contexte de communication professionnelle (par exemple : accueillir un visiteur, téléphoner, voyager, parler de son travail...) | 3.7 | 3.14 |
| 3 | Suivre des conversations et des présentations dans un contexte professionnel | 3.48 | 3.02 |
| 4 | Faire une présentation structurée sur un sujet de votre domaine professionnel | 3.22 | 2,77 |
| 5 | Répondre à des questions complémentaires posées par une audience spécialiste ou non spécialiste | 3.3 | 2.73 |
| 6 | Travailler en équipe (résolution de problèmes, groupe projet) sur son lieu de travail | 2.85 | 2.56 |
| 7 | Participer à et diriger des réunions/négociations | 3.15 | 2.74 |
| 8 | Travailler en réseau et collaborer dans un environnement virtuel | 2.89 | 2.63 |
| 9 | Lire et écrire des emails ou des petits textes concrets (mémos, petits comptes-rendus, pages web) relatifs à son domaine professionnel | 3.59 | 3 |
| 10 | Lire des articles spécialisés et des rapports relatifs à son domaine professionnel et en faire des résumés ou des comptes-rendus | 3.41 | 2.82 |
| 11 | Communiquer pour gérer des relations internationales et des contacts avec la clientèle | 3.41 | 2.74 |
| 12 | Rédiger des projets ou une documentation technique | 2.81 | 2.40 |
| 13 | Ecrire un rapport qui synthétise et évalue des informations et argumentations venant de sources diverses | 2.89 | 2.48 |
| 14 | Comprendre et interagir dans des contextes multiculturels importants (en étant conscient et respectant les différences culturelles dans la communication) | 2.96 | 2.63 |
| 15 | Ecrire une communication et la présenter devant un auditoire professionnel dans son domaine d'activité | 2.59 | 2.45 |

3.2 Analyse de l'évaluation des descripteurs par les employeurs et diplômés au niveau européen

Un premier constat qu'il est intéressant de faire devant ces chiffres est qu'aucune de ces 15 compétences n'est considérée comme non importante. Les moyennes les plus basses se situent entre une appréciation 'pas très important' et 'assez important' et les plus hautes entre 'assez important' et 'très important'. Tous ces descripteurs peuvent par conséquent, à des degrés différents, être considérés comme pertinents pour le marché du travail européen.

3.2.1 Perception similaire employeurs/diplômés

Plus encore, les employeurs et les diplômés ont une perception des besoins très similaire et ceci indépendamment du secteur ou domaine d'activité. Ils considèrent les mêmes compétences comme étant les plus importantes. Dans les deux cas, les 4 premières places sont occupées par les items 2, 3, 9, 10; les moins importants sont les items 6, 12 et 15. Pour les autres, il y a quelques variations dans les appréciations, mais aucune déviation majeure. Il faut toutefois souligner que, bien qu'il y ait une corrélation entre les chiffres des deux groupes cibles, les employeurs accordent systématiquement une importance plus grande à l'ensemble des items. On pourrait avancer plusieurs hypothèses pour expliquer cet écart (elles ne sont cependant pas vérifiables dans le cadre de ce travail). Premièrement, vu la taille relativement petite de l'échantillon, en particulier en ce qui concerne les employeurs, les résultats peuvent être biaisés : il s'agit peut-être principalement d'employeurs spécialement concernés par les langues qui ont répondu. Une autre hypothèse serait que les employeurs prennent plus en considération les potentialités qu'offrent ces compétences pour le développement ou la compétitivité de l'entreprise que la situation d'utilisation actuelle.

Il convient également de signaler un autre biais pour l'échantillon 'diplômés'. En ce qui concerne le pourcentage du domaine disciplinaire dans lequel ces derniers ont obtenu leur diplôme, on rencontre la distribution suivante : 9,57% lettres, 60,29% sciences sociales, 10,01% langues et 20,13% sciences naturelles et technologies. Si l'on admet que c'est actuellement le secteur sciences et technologies qui est le plus

internationalisé par rapport aux autres, alors il faut reconnaître que ce dernier est sous-représenté dans l'échantillon à disposition - ce qui peut avoir une influence sur l'importance accordée aux compétences en langues. Ces résultats nous engagent cependant dans les limites de l'interprétation.

3.2.2 Degré d'importance attribué aux types de compétences

Un examen plus attentif des items et de l'importance qui leur est accordée nous permet de distinguer trois catégories d'appréciation :

1. Les situations qui, globalement, concernent l'ensemble des fonctions professionnelles et sont assez courantes ont obtenu des scores plus élevés (items 2, 3, 9, 10, 11).
2. Les situations qui concernent l'ensemble des fonctions mais qui ne se réfèrent pas à des situations professionnelles très concrètes ont obtenu un score moyen (items 1, 14).
3. Les situations que l'on peut plutôt attribuer à des profils professionnels, des types des postes occupés, des niveaux de responsabilité ou des formes de travail plus spécifiques ont obtenu des scores moyens à bas (items 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15).

Or, en rapport avec l'importance accordée aux différents items, nous remarquons que la première catégorie concerne des compétences professionnelles générales qui doivent être pratiquées plus ou moins régulièrement par une très grande partie des employés - notamment aussi par l'ensemble des diplômées et diplômés indépendamment du secteur, de la position occupée, de la taille de l'entreprise et du pays ou de la région. Ceci explique leur degré d'importance élevé et leur procure le plus grand degré de pertinence. Il s'agit principalement d'interactions orales (et dans une moindre mesure aussi écrites) fréquentes et en quelque sorte "quotidiennes", donc faiblement spécialisées. Un autre aspect est la mise à jour du savoir spécialisé au niveau de la compréhension écrite, c'est-à-dire une activité réceptive. Enfin, on peut signaler ici que, en ce qui concerne l'évaluation des situations d'utilisation pour la deuxième langue étrangère, ce sont également les items 2 et 9 qui ont obtenu les scores les plus élevés.

Pour les compétences de la deuxième catégorie, on peut penser que l'item 1 n'est pas nécessairement associé à une situation d'utilisation professionnelle considérée comme "sérieuse" ("situations sociales informelles") et qu'il est jugé pour cela comme étant moins important. Pour l'item 14 ("interagir dans des contextes multiculturels importants"), cette compétence n'est peut-être pas nécessairement considérée comme une compétence langagière. En effet, ce constat rejoint les résultats des rapports nationaux et du rapport de synthèse qui montrent que, dans le monde du travail, prévaut toujours une conception de la compétence langagière qui envisage l'outil linguistique comme séparé des autres facteurs intervenant dans l'action langagière.

Concernant les items de la troisième catégorie, dont le degré d'importance est inférieur aux autres, on s'aperçoit qu'il s'agit plutôt d'activités professionnelles relatives à des profils professionnels spécifiques ou d'activités plus ponctuelles. Ces compétences sont d'une part liées à la production écrite et de l'autre à une production et une interaction orales plus complexes et élaborées que celles de la catégorie 1. Là encore, il est intéressant de remarquer que l'importance entre l'oral et l'écrit va en décroissant. En effet, la production orale plus spécialisée (4, 5, 6, 7, 8) a obtenu un degré d'importance plus élevé que la production écrite spécialisée, qui implique un savoir et un savoir-faire discursifs et fonctionnels avancés. Elle vient en bas de l'échelle (items 12, 13, 15).

Constatons que cette évaluation des situations d'utilisation par différents publics cibles à travers l'enquête menée au niveau européen confirme dans une large mesure les résultats du rapport de synthèse. On peut ainsi s'avancer à affirmer que cette concordance (obtenue à travers des méthodes diverses de récolte de données pendant les différentes phases du projet, y compris une analyse de la littérature qui observe les pratiques réelles) ainsi que le consensus relatif des publics de référence quant à l'importance des situations d'utilisation, procure aux items un degré de plausibilité et validité générique suffisant pour qu'on puisse les considérer en tant que descripteurs de compétence spécifiant les contextes d'utilisation des diplômés dans le milieu professionnel en Europe. Si notre objectif est d'identifier des descripteurs spécifiques au monde du travail, la méthodologie collaborative à dimension européenne du

RTL/TNP 3/2 a contribué à préciser les types de situations d'utilisation les plus caractéristiques dans le domaine professionnel¹. Ainsi donc, les descripteurs utilisés dans le sondage RTL/TNP3/2 peuvent être considérés comme décrivant de manière générique le domaine en question en explicitant les compétences significatives communes en adéquation avec les besoins actuels, donc jouissant de la pertinence sociale requise par Bologne.

Dans une troisième étape, ce set de descripteurs a été présenté à un public cible composé de représentants du monde du travail, d'étudiants et d'experts du domaine venant de l'Europe entière au cours de la conférence RTL/TNP3 "Multilingualism in the knowledge-based society. The universities contribution to professional integration, employability and lifelong learning" du 30.09 au 01.10.2005 à Copenhague. Ils ont également été considérés comme pertinents dans leur ensemble par ce public.

3.3 Limites des descripteurs communs transeuropéens isolés

Sans nier l'apport de cette démarche, il manque cependant une étape supplémentaire pour que ces descripteurs isolés puissent vraiment prétendre au statut de points de référence européens. Premièrement, si le concept de plurilinguisme se trouve au cœur d'un cadre européen commun de référence pour les langues spécifique au domaine universitaire, ce principe doit occuper une place bien plus prééminente et visible. Deuxièmement, seuls les descripteurs s'inscrivant dans un continuum de progression peuvent être opérationnalisés à travers des programmes ou modules de formation. Dans notre cas, il s'agit plus précisément du rattachement aux niveaux de référence du CECRL qui leur procure la comparabilité transnationale nécessaire dans le contexte de Bologne.

3.3.1 Nécessité d'introduire la dimension plurilingue et pluriculturelle

Bien que les descripteurs sélectionnés soient valables pour n'importe quelle langue, il est évident qu'implicitement ils se réfèrent toujours majoritairement à une norme

¹ Le TNP3-D Dissemination document – Chapter 2 (2007) rend cependant attentif au fait que les investigations doivent continuer pour stabiliser et différencier les résultats.

monolingue (sauf l'item 14). Or, la dimension plurilingue et pluriculturelle, qui se réfère à un contexte multilingue et multiculturel réel et qui est de plus en plus fréquente dans le contexte professionnel, exige de réelles compétences plurilingues et pluriculturelles. Celles-ci ne ressortent pas suffisamment des items soumis à évaluation et restent donc sous-conceptualisées. Cette compétence procure pourtant, comme exprimé dans le projet RTL/TNP 1D, "the situational flexibility and adaptability required by a multicultural study and work environment" (TNP1D 1999:66).

Or, une manière de rendre compte de la dimension plurilingue des situations professionnelles serait de l'ajouter directement dans les descripteurs. Voici quelques exemples pour illustrer cette proposition :

- Item 1 : Comprendre et interagir dans des situations sociales (informelles) au travail dans un contexte multilingue et multiculturel
- Item 7 : Participer à et diriger des réunions/négociations dans un contexte multilingue et multiculturel (si nécessaire résumer ou rapporter dans une langue des contributions faites en plusieurs langues différentes)
- Item 10 : Lire des articles spécialisés et des rapports relatifs à son domaine professionnel et en faire des résumés ou des comptes-rendus (si nécessaire avec des sources en langues différentes)
- Item 13 : Ecrire un rapport qui synthétise et évalue des informations et argumentations venant de sources diverses (éventuellement rédigées dans des langues différentes)

Une approche plurilingue et pluriculturelle, impliquant une dimension supplémentaire de souplesse et d'adaptabilité, introduit de toutes autres compétences cognitives et stratégiques qu'une approche monolingue; elle se sert de l'ensemble du répertoire plurilingue et pluriculturel pour agir langagièrement. Des descripteurs spécifiques que

nous avons formulés à partir des concepts théoriques actuels¹ pour cette compétence pourraient être :

- Faire appel à des compétences en différentes langues dans son répertoire pour comprendre un texte écrit ou oral a priori inconnu
- Recourir au lexique d'une autre langue du répertoire plurilingue pour résoudre des problèmes communicatifs
- Traiter par oral ou écrit dans sa propre langue ou dans une autre langue du répertoire plurilingue des informations provenant de sources orales ou écrites en langues différentes
- Traiter et interpréter les informations dans leur contexte culturel
- Transférer les expériences d'apprentissage d'une ou plusieurs langues déjà acquises à l'apprentissage d'une nouvelle langue et en tirer profit

3.3.2 Nécessité d'une mise en relation avec les niveaux de référence du CECRL

Bien que les items du sondage RTL/TNP3/2 aient acquis, grâce au processus d'objectivation à différents niveaux, une validité européenne pour désigner les situations d'utilisation pertinentes dans le domaine professionnel pour les diplômés sur le marché de travail européen, ils ne se prêtent pas encore à décrire les résultats d'apprentissage. En effet, il s'agit d'un set de descripteurs simplifiés qui n'inclut pas d'informations indiquant un niveau de compétence². Cependant, afin de pouvoir servir de points de référence pour la construction de curricula permettant de documenter les acquis concrets et les niveaux de maîtrise, ils doivent être reliés aux niveaux de référence du CECRL. Dans ce contexte, Lenz / Schneider soulignent :

Si les descripteurs visent à fournir effectivement une plus grande transparence, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits; en outre, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens. (Lenz / Schneider 2004:12)

¹ Certains de ces descripteurs apparaissent dans le CECRL mais dans des textes explicatifs et pas sous forme de descripteurs.

² L'utilisation de descripteurs se référant à des niveaux de référence aurait été trop complexe pour l'objectif poursuivi car la plupart des situations décrites peuvent être réalisées à plusieurs niveaux de compétence.

Ce n'est que sous cette forme que les items seront opérationnels pour la construction des formations universitaires.

Une étape supplémentaire de traitement de ces items est donc nécessaire pour leur procurer la comparabilité nécessaire dans le contexte de Bologne. Pour cela, il faut relier ces descriptions non encore étalonnées par un procédé fiable¹ à un ou plusieurs niveaux de référence du CECRL pour les faire correspondre au schéma descriptif du modèle existant qu'il s'agit de spécifier. Cette démarche les inscrit dans un continuum et les transforme en indicateurs représentatifs d'un niveau. Plusieurs possibilités pour étalonner ces descripteurs sont envisageables.

3.3.2.1 Première variante : ajout de modificateurs et étalonnage

Premièrement, afin de répondre aux exigences pour des descripteurs de bonne qualité explicitées dans le chapitre 1 (formulation positive, précision, clarté, brièveté et indépendance), ces descripteurs devraient intégrer un certain nombre d'éléments². Il s'agirait de :

- Fractionner les items qui incluent plusieurs activités ou compétences communicatives langagières (items 1, 2, 7, 9, 10, 14) pour mieux les faire correspondre aux catégories proposées par le CECRL (qui sépare notamment les activités de production et de réception orales et écrites).
- ajouter à chaque descripteur des modificateurs qualitatifs indiquant le degré de compétence et permettant de relier le descripteur aux niveaux de référence. Ces modificateurs sont des "informations qualitatives" portant sur l'étendue, la difficulté, le type et le domaine d'une activité, les conditions nécessaires pour la réussir ainsi que l'aisance avec laquelle elle peut être accomplie (Lenz / Schneider 2004 :14). Selon le type de modificateurs introduit, un même descripteur peut apparaître à plusieurs niveaux de compétence. North décrit comme suit les

¹ Par exemple en appliquant une méthodologie similaire à celle utilisée pour construire les descripteurs du CECRL, décrits dans les annexes A et B du CECRL (2001:148-160). Il s'agit d'une démarche scientifique rigoureuse en quatre étapes : intuitive, qualitative, quantitative et interprétative.

² Chaque descripteur devrait également comporter une indication le reliant au champ professionnel telle que 'dans son domaine d'activité'. Cette dénomination générique devrait être spécifiée davantage lors de l'utilisation des descripteurs au niveau institutionnel.

caractéristiques majeures des différents niveaux de référence qui doivent se refléter dans les descriptifs :

- A1 : décrit des interactions très simples dans les domaines de préoccupation immédiate
- A2 : décrit des rapports sociaux quotidiens courts ayant trait aux sorties et déplacements
- B1 : permet de poursuivre une interaction et obtenir ce qu'on veut, en rapport avec la gestion de la vie quotidienne
- B2 : introduit trois nouveaux éléments : l'efficacité de l'argumentation, l'assurance dans le discours social et un nouveau degré de conscience de la langue
- C1 : se caractérise par une langue spontanée et bien structurée dans une large gamme de discours
- C2 : se caractérise par une précision et une aisance avec la langue. (North 2007:6-7)

Ensuite ces descripteurs reformulés devraient être calibrés dans une démarche collaborative et internationale.

3.3.2.2 *Deuxième variante : adoption des descripteurs du CECRL correspondants*

La deuxième possibilité peut tirer avantage du fait qu'un certain nombre des items reconnus comme pertinents pour le marché de travail européen par RTL/TNP 3/2 apparaissent également dans les échelles illustratives du CECRL sous une forme quasi identique. On pourrait donc directement se servir, là où cela est possible, des descriptions disponibles dans le CECRL pour rattacher les items aux niveaux de référence ou plutôt remplacer les items par des items déjà existants. Ainsi par exemple :

- L'item 4 "Faire une présentation structurée sur un sujet de votre domaine professionnel" présente une ressemblance majeure avec l'échelle illustrative "S'adresser à un auditoire" (CECRL 2001:50) dans les activités de production. Les descripteurs des niveaux B2, C1 et C2 de cette échelle peuvent correspondre à cet item, car ils reproduisent le contenu sous une formulation certes légèrement différente mais quasi identique au niveau du sens tout en intégrant les modificateurs de niveau¹. Or, en adoptant ces descriptifs calibrés existants, on leur assure un statut solide au niveau de leur stabilité par rapport à un niveau donné, ce qui contribue à la crédibilité de ces items en vue de leur comparabilité.

¹ "S'adresser à un auditoire" : p. ex. niveau C1 : "Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant en confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents" (CECRL 2001:50).

- On peut encore citer l'item 12 comme autre exemple : "Ecrire un rapport qui synthétise et évalue des informations et argumentations venant de sources diverses" apparaît presque tel quel dans l'échelle illustrative "Essais et rapports" (CECRL 2001:52). Au niveau B2, il est présent sous forme de deux descripteurs différents qui explicitent plus précisément cette même activité en la détaillant : "Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier en explicitant les avantages ou les inconvénients de différentes options" et "Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses". Les descriptifs des niveaux C1 et C2 peuvent dans ce cas également convenir à cet item.

Par contre, il n'en va pas de même en ce qui concerne les descripteurs des niveaux plus bas, qui n'existent d'ailleurs pas pour le niveau A1 et A2 dans le CECRL. Quant à ceux du niveau B1, ils semblent trop peu complexes et spécialisés, par exemple "Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient les actions". Dans les cas où de telles correspondances existent, cette démarche semble pourtant la plus appropriée.

Ce constat pose d'ailleurs la question du niveau de compétence approprié pour pouvoir s'engager dans le marché de travail européen dans des professions exigeantes. On peut constater de manière très générale qu'on ne peut certainement pas se satisfaire, pour la majorité des tâches, d'un niveau d'utilisateur élémentaire (A1 et A2) ni parfois même de celui de l'utilisateur indépendant (B1 et B2) pour être capable d'agir en tant qu'expert à l'intérieur et à l'extérieur d'un contexte professionnel, en rapport avec des tâches complexes. Il incombera donc aux universités de fixer des degrés de maîtrise et d'évaluer les moyens, notamment en attribuant un nombre de crédits suffisant et réaliste, pour atteindre les objectifs fixés.

3.3.2.3 *Troisième variante : association des items à des descriptions génériques de niveau*

Enfin, une autre manière de procéder serait celle qui est appelée par Lenz / Schneider 2004 l'utilisation de "groupes hiérarchiques" (p. 5); elle consiste à associer une série de descripteurs spécifiques à un descripteur général de niveau existant dans le

CECRL, étalonné et qui, de ce fait, contient les modificateurs spécifiques au niveau. De telles échelles générales précèdent les sous-échelles illustratives dans le CECRL. Ainsi, l'item 3 "Suivre des conversations et des présentations dans un contexte professionnel" pourrait être mis en relation avec les descripteurs de "Compréhension générale de l'oral" ou même les descriptions sous l'activité 'écouter' de la Grille pour l'auto-évaluation. Ceux-ci fixeraient alors le niveau de compétence par les modificateurs qu'ils comportent et assureraient ainsi la comparabilité en permettant de les inscrire dans une progression.

Un autre exemple serait d'associer à la description C1 pour la production écrite de la Grille pour l'auto-évaluation¹ (CECRL 2001:26-27) ("Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.") les items RTL/TNP3/2 12 "Rédiger des projets ou une documentation technique", 13 "Ecrire un rapport qui synthétise et évalue des informations et argumentations venant de sources diverses" et 15 "Ecrire une communication et la présenter devant un auditoire professionnel dans son domaine d'activité".

Le statut des descripteurs ainsi traités serait alors un peu moins stable que celui des descripteurs directement repris dans le CECRL. Cependant, cette démarche serait applicable à presque tous les descripteurs, sauf à l'item 14, qui porte sur la compétence interculturelle et qui doit être traité à part parce qu'il n'est pas rattachable à un niveau de référence spécifique.

Après une telle étape, les descripteurs pertinents pour le marché du travail européen et international, élaborés en commun accord avec les employeurs et diplômés, pourront alors avoir valeur de points de référence européens pour la conception des formations en langues au niveau universitaire. Dans leur forme actuelle, ils donnent déjà des indications claires sur les types de compétences langagières dont il faut doter les étudiants pour soutenir l'enjeu de l'employabilité et favoriser la compétitivité autant au niveau de l'entreprise qu'au niveau de l'économie en général.

¹ Pour des questions de crédibilité et de comparabilité, il ne s'agit surtout pas de modifier ces outils de référence existants qui ont fait leurs preuves.

4. Compétences plurilingues pertinentes pour la socialisation et le développement de l'expertise académique

La démarche que nous avons choisi pour identifier et spécifier des descripteurs pertinents relatifs aux contextes académiques d'utilisation du répertoire plurilingue s'appuie sur l'analyse des transformations à différents niveaux occasionnées par le processus de Bologne et leur impact sur la formation universitaire : changements dans la composition du corps étudiant et enseignant, développement d'une expertise plutôt que d'un savoir, diversification des langues d'enseignement, interdisciplinarité et transversalité des compétences plurilingues, exigences des descripteurs de cycle.

4.1 Internationalisation et intensification des pratiques plurilingues

Il convient de préciser tout d'abord qu'un facteur majeur à prendre en compte dans cette réflexion est l'évolution actuelle de l'internationalisation dans les hautes écoles européennes. Elle soulève de manière centrale la question des compétences plurilingues et pluriculturelles nécessaires pour la formation¹ et la recherche universitaires dans un contexte en modification. En effet, le contexte académique européen actuel s'est transformé comme la société dans son ensemble. Il se caractérise par la présence d'une population multilingue et multiculturelle et de pratiques plurilingues et pluriculturelles. On peut constater que dans ce nouveau contexte, il est de plus en plus fréquent que la langue locale ne soit plus la langue d'enseignement et de recherche, notamment avec le nombre croissant d'enseignements en anglais²

¹ Cette question est thématifiée en Europe de manière plus appuyée depuis des années 1990, entre autres par les divers projets européens concernant l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), comme par exemple les projets de David Marsh et notamment le projet : *CLIL matrix - La matrice de qualité EMILE* (site web) qui réunit des exemples de bonne pratique dans ce domaine. Pour l'éducation supérieure, on peut citer le projet European Network for the Promotion of Language Learning Among all Undergraduates – ENLU 2004-2006, dont un sous-groupe 4 : Teaching through the medium of a foreign language, s'est penché sur la question des conditions nécessaires pour que ce type d'instruction serve au maximum aussi au développement structuré du répertoire plurilingue (ENLU Site web : Task groups). Il serait cependant important d'envisager d'autres modèles que le modèle CLIL, qui pose le problème de la double compétence de l'enseignant, qui devrait être à la fois spécialiste du domaine et un spécialiste en didactique de l'enseignement des langues, ce qui est difficile à réunir dans une seule personne, particulièrement dans le domaine universitaire qui est caractérisé par des spécialisations fortes.

² Ceci est beaucoup plus rarement le cas dans d'autres langues.

exterritorialisés partout en Europe, surtout au niveau du Master et du doctorat, mais également déjà aussi au niveau du Bachelor (Maiworm et Wächter 2002 et 2007). Plus encore, suite à la mobilité notamment, la langue locale, si elle est utilisée, n'est fréquemment pas la langue première de nombreux étudiantes et étudiants¹, ni des enseignantes et enseignants². Il ne s'agit donc plus, dans ce cas, de communication endolingue. Ceci est d'ailleurs particulièrement vrai pour le premier cas de figure - celui de la langue d'enseignement qui diffère de la langue locale. A cela s'ajoute le fait que les sources d'information (bibliographie, etc.) peuvent être dans d'autres langues que la ou les langues d'enseignement. De plus, dans un contexte multilingue et multiculturel, les études montrent que les pratiques collaboratives intervenant dans la formation représentent des situations de communication complexes faisant intervenir des combinaisons de langues multiples en lien avec le profil plurilingue et donc avec les langues communes des participants.

A cela s'ajoute la dimension de la communication interculturelle. Dans le contexte des étudiants de mobilité, la question de la gestion des différentes cultures académiques se pose de plus en plus. Dans le projet RTL/TNP 1, cette problématique est analysée comme suit :

In order to study in another European country, it is necessary for the student to have enough institutional knowledge about the system to be successful. There are many different cultural approaches to learning. The norms, values and expectations of teachers and learners can vary considerably. How to learn, how to teach, what is considered to be good work and how to participate in learning contexts can diverge. For example, there is more emphasis on independent work and out of class communication between students in some systems whereas in others there is more emphasis on regular class attendance dependence on teachers and on acquisition of facts. There is more emphasis on student choice and autonomy in some countries than in others. Approaches to marking papers, to examination success and failure differ also. (TNP1/2 1999:12)

On peut remarquer qu'avec l'internationalisation, cet aspect (témoignant encore dans cette citation d'une vision monolingue de la problématique interculturelle) s'est également complexifié en relation avec la situation multilingue et multiculturelle des établissements d'enseignement supérieur. La promotion de l'anglais comme langue d'enseignement tend à cacher des attentes culturelles multiples, souvent non explicites mais bien réelles, qui peuvent avoir un impact sur le succès des étudiants.

¹ Avec bien sûr des variations plus ou moins grandes d'université en université et de faculté en faculté.

² Cette évolution va de pair avec un accroissement de la collaboration internationale au niveau de la recherche, qui renforce encore cette tendance.

Nous nous trouvons donc face à un véritable changement structurel de contexte et de pratiques, qui ne s'articulent plus autour d'une norme unique mais se caractérisent désormais par des asymétries diverses véritablement plurilingues et pluriculturelles, et qui touchent à des degrés divers l'ensemble des membres des hautes écoles. Cette tendance va en augmentant. Dans ce contexte, la notion même de langue d'enseignement devient problématique parce qu'elle se réfère à une vision monolingue et ne s'attache qu'à un seul aspect de la construction de l'expertise disciplinaire. Il conviendrait plutôt de penser cette question en termes d'un répertoire de langues d'enseignement, corollaire d'un répertoire de langues d'apprentissage qui peut différer selon les cas de figure mais qui concerne de plus en plus chaque étudiant. Ce qui change, ce sont les acquis individuels préalables et ces divergences de répertoire exigent des traitements spécifiques. Il est donc indispensable de se focaliser sur la question de la spécification des compétences dans le contexte de formation en portant une attention particulière à l'aspect plurilingue et pluriculturel, afin de pouvoir prendre en compte ces nouveaux besoins de manière consciente et informée dans la conception des formations en langues et de pouvoir offrir un soutien adéquat aux étudiants pour favoriser le succès de leurs études. Une telle démarche œuvre également dans le sens d'une formation de qualité.

4.2 Descripteurs pour la construction d'une expertise disciplinaire

Or, le besoin d'une telle spécification est connu¹. Coste fait remarquer :

L'enseignement bilingue, où une langue non-première sert de vecteur à la construction de connaissances, requiert sans doute des descripteurs adaptés de ceux qui existent, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par cette forme d'enseignement, aux genres discursifs ou activités communicationnelles que ces disciplines mettent en œuvre. (Coste 2006:10)

¹ Ce besoin a déjà été exprimé dans le rapport final du projet transnational du Conseil Européen pour les Langues CEL/ELC : "Expérimentation du Portfolio européen des langues dans le secteur de l'éducation supérieure en Europe" coordonné par moi-même (Forster Vosicki 2000a). Suite à cette expérimentation et pour mieux adapter le Portfolio au contexte spécifique de l'enseignement supérieur, un groupe de travail nommé UNI-Portfolio (composé de membres provenant de 6 universités suisses et dont j'ai fait partie) a développé des descripteurs supplémentaires pour les listes de repérage pour l'auto-évaluation de la version suisse utilisée pour le pilotage. (Forster Vosicki 2000b). Ces descripteurs ont été ajoutés dans les listes de repérage du "European Language Portfolio. Higher Education of the ELC/Portfolio européen des langues/Education supérieure du CEL", modèle accrédité No 35.2002 (Forster Vosicki 2002), qui se base sur la version suisse utilisée pour l'expérimentation mais la spécifie pour le contexte universitaire. Par rapport à ces descripteurs, notre propos cherche à intégrer également les besoins émergeant de la réforme de Bologne notamment en rapport avec le marché du travail européen.

Par rapport à cette citation, plutôt que de nous référer à la notion de construction de connaissance ou de savoir, nous préférons utiliser le concept de "socialisation académique et développement de l'expertise disciplinaire", utilisé dans le contexte finlandais (Räsänen 2006 et 2007). En effet, cette dénomination met davantage l'accent sur l'étudiant et l'axe du temps. Elle s'attache aux processus de la formation, et donc à la mise en place dans la durée de compétences disciplinaires et transversales, et ce majoritairement à travers la médiation du répertoire plurilingue (Mondada 2003:35), et fait ainsi ressortir le changement de paradigme envisagé dans Bologne, qui ne se concentre justement plus uniquement sur les savoirs mais sur les activités sociales au cours desquelles les acquis de formation attendus se construisent.

4.3 Socialisation académique, langue première et autres langues du répertoire

Par ailleurs, il est important de souligner que si l'on se réfère à la définition et à la construction du répertoire plurilingue, la différenciation entre la langue maternelle et les autres langues s'amenuise quelque peu. Toutes les langues font partie du répertoire plurilingue qui, lui, (comme il ressort des recherches sur le plurilinguisme traitées dans le troisième chapitre de notre étude) se modélise à travers et à l'intérieur d'un contexte social spécifique et est élaboré de manière "collective et interactive" en relation avec ce contexte (Mondada 2002:35), y compris en ce qui concerne la langue maternelle. Ceci permet de déconstruire un peu plus le mythe d'une langue maternelle parfaite dans laquelle on saurait tout faire et d'une langue étrangère qui serait la seule à poser des problèmes dans le processus de la socialisation et de la construction de l'expertise académique. Dans la perspective plurilingue, pour le cas de la L1 comme pour les autres langues, les étudiantes et étudiants doivent développer au cours de leurs études des compétences langagières, discursives, cognitives, interpersonnelles, culturelles et interculturelles spécifiques afin de gérer des situations caractéristiques au monde académique et de pouvoir être considérés comme des experts dans leur champ disciplinaire. La différence ne réside que dans le degré d'intensité ou d'attention qui doit être apporté à un certain nombre de facteurs qui interviennent dans la construction de la compétence plurilingue aussi bien en ce qui concerne les

compétences communicatives langagières que les compétences générales et les stratégies¹. Pour les composantes des cursus (fréquemment multilingues si l'on ne pense pas seulement à la langue d'enseignement mais également à l'accès au savoir hors enseignement (bibliographie, sources, etc.) et aux pratiques plurilingues dans le processus de socialisation académique dans un contexte multilingue dans lesquels la langue utilisée n'est pas la langue première de l'étudiant), on peut notamment se poser la question du niveau ou du profil plurilingue pré-requis par rapport aux langues concernées pour assurer la qualité d'un travail scientifique cognitivement exigeant. Cependant, les activités langagières et cognitives que l'ensemble des étudiantes et étudiants devront accomplir sont sensiblement les mêmes, et elles peuvent être décrites à l'aide de descripteurs de compétence.

4.4 Degré de généralité des descripteurs de référence pour le contexte académique

Ce constat pose la question du niveau de transversalité à traiter lors de la construction de descripteurs. Doit-on partir d'une approche qui intègre fortement langues et disciplines, ou plus généralement s'attacher au processus transversal de la construction des compétences disciplinaires dans leur ensemble ?

De manière intéressante, Springer (2003) oppose dans ce contexte le 'modèle de langue de spécialité ou spécialisation forte' (p. 24) et le 'modèle de l'interdisciplinarité' (p. 25). Selon lui, deux facteurs en relation avec les transformations actuelles dans le contexte universitaires plaident pour le deuxième modèle, qui s'inscrit d'ailleurs aussi dans notre ligne d'argumentation :

- Premièrement, si l'on s'attache au processus de la construction des compétences disciplinaires donc "au métier de l'étudiant" et non au "produit fini à la fois en langues & disciplines" (p. 25), le "problème de la langue de spécialité et de la spécialisation universitaire passe au second plan au profit d'une explicitation des savoir-faire transversaux et du processus cognitif sous-jacent à la construction des

¹ C'est d'ailleurs pour cette raison que l'Université finnoise de Jyväskylä a un concept intégré de politique linguistique qui inclut une formation des étudiantes et étudiants au discours académique également pour la L1 (Räsänen 2006).

savoirs" (p. 27). Il s'agit en grande partie de compétences génériques qui dépassent les limites des disciplines et qui sont liées à l'accès, à la gestion et au traitement de la construction et de la communication du savoir scientifique qui se fait majoritairement à travers les langues¹.

- Le deuxième facteur est lié au décloisonnement des disciplines; en effet, "l'évolution scientifique actuelle va plutôt vers une reconsidération du découpage des savoirs savants avec comme corollaire une vision plus interdisciplinaire de la construction des connaissances scientifiques" (Springer 2003:25-26). La promotion des approches interdisciplinaires tant dans l'enseignement que dans la recherche fait d'ailleurs partie des objectifs principaux de Bologne. Un découpage par discipline s'avère donc de plus en plus difficile à effectuer et, de plus, entraînerait une multiplication trop importante de descripteurs suite au grand nombre de combinaisons possibles.

Une trop grande multiplication est inappropriée pour l'élaboration d'un set de descripteurs qui prétendent au statut de descripteurs de référence génériques en matière de compétences plurilingues et pluriculturelles pour le domaine universitaire en général, c'est-à-dire pouvant s'appliquer à l'ensemble des disciplines. La spécialisation disciplinaire ne peut donc apparaître dans les descripteurs de référence que de manière générique sous forme d'expressions telles que "spécifiques à son/ses domaine/s de spécialisation". Cependant, les sous-spécifications doivent intervenir au niveau d'une autre catégorie de descripteurs, celle des descripteurs de modules au niveau institutionnel utilisés pour la conception de formations concrètes. Selon les choix effectués par rapport au degré de spécificité en relation avec un champ disciplinaire donné, les spécifications transversales doivent alors être complétées en se référant par exemple aux types de textes spécifiques à une discipline que les étudiantes et étudiants auront besoin de traiter et de rédiger ainsi qu'aux types

¹ Springer rend attentif au changement dans les compétences attendues dans le modèle de l'interdisciplinarité qu'il caractérise dès lors comme suit : "Communiquer, c'est-à-dire comprendre, réagir, interagir. Se documenter, c'est-à-dire sélectionner, repérer, trier, traiter l'information. Faire connaître, c'est-à-dire exposer, expliciter, résumer, synthétiser, défendre un point de vue" (Springer 2003:27).

d'interactions spécifiques du domaine, et ce en relation avec le cycle BA, MA ou doctorat auquel la formation s'adresse.

4.5 Descripteurs de cycle de l'EEES et situations d'utilisation du répertoire plurilingue

Pour éclaircir le problème des types de situation d'utilisation de la langue d'enseignement (en tant que composante d'un répertoire plurilingue¹) dans une perspective de résultats de formation selon la vision adoptée dans le processus de Bologne, il convient d'examiner tout d'abord les descripteurs génériques des trois cycles du *Cadre global de qualifications pour l'EEES*. En effet, ceux-ci expriment les résultats de formation et les compétences attendus pour chaque cycle. Ces descriptions peuvent nous informer de manière indirecte sur les pratiques langagières requises du point de vue des résultats d'apprentissage attendus. Il s'agit des descripteurs suivants pour les différents cycles :

Les qualifications du 1er cycle sont décernées aux étudiant-e-s qui :

- ont acquis des connaissances et un niveau de compréhension dans un domaine d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation du degré secondaire II. Ce domaine d'études se base sur des manuels avancés et intègre des éléments tirés des recherches et des publications scientifiques de pointe dans ce domaine;
- sont capables d'utiliser leurs connaissances et compréhension (de façon pertinente) dans le cadre de leurs études ultérieures ou de leur profession et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques;
- sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes - généralement, dans leur domaine d'études - en vue de formuler des avis qui intègrent une réflexion sur des problématiques sociales, scientifiques ou éthiques;
- sont capables de communiquer à des spécialistes comme à des profanes des informations, des idées, des problèmes et solutions;
- ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre des études de manière relativement autonome.

Les qualifications du 2e cycle sont décernées aux étudiant-e-s qui :

- ont fait la preuve de connaissances et d'un niveau de compréhension qui font suite à et/ou renforcent ceux qui relèvent du diplôme de bachelor. Ces acquis fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en oeuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche;
- sont en mesure d'utiliser leurs connaissances, leur compréhension ainsi que leurs capacités à résoudre des problèmes dans des situations nouvelles ou inconnues, dans des contextes élargis (ou pluridisciplinaires) en rapport avec leur domaine d'études;
- sont capables d'intégrer des connaissances, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des avis, à partir d'informations incomplètes ou limitées, qui intègrent une réflexion sur les

¹ Il est important de noter que la langue d'enseignement ne peut pas être séparée de l'ensemble des ressources du répertoire plurilingue qui concourent toutes pour résoudre des problèmes dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

- responsabilités sociales et éthiques de l'application de leurs connaissances et de leurs jugements;
- sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et principes sous-jacents;
- possèdent les stratégies d'apprentissage qui leur permettent de poursuivre des études de manière largement autonome.

Les qualifications du 3e cycle sont décernées aux personnes qui :

- ont fait la preuve de connaissances étendues dans un domaine d'études et de leur maîtrise des méthodes de recherche associées à ce domaine;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en oeuvre et d'adapter un processus complet de recherche dans le respect de l'intégrité scientifique requise;
- ont contribué, par une recherche originale et substantielle, à repousser les limites du savoir, en développant des travaux scientifiques d'envergure, dont certains méritent une publication nationale ou internationale selon les standards usuels;
- sont capables d'analyser, d'évaluer et de synthétiser de manière critique des idées nouvelles et complexes;
- sont capables de communiquer sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique au sens large, ainsi que le grand public;
- sont capables, dans le cadre des contextes académiques et professionnels, de contribuer aux progrès technologiques, sociaux ou culturels dans une société du savoir. (Conférence des Recteurs des Universités Suisses 2008 : 18-20¹)

On peut constater que chacun de ces descripteurs fait intervenir diverses activités et opérations de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Räsänen (2007:58) propose une grille d'analyse sous forme de tableau à double entrée qui est utile pour notre analyse, car elle sert à déterminer le rôle des aptitudes linguistiques, communicatives et interculturelles dans le développement de l'expertise académique. Or, cette approche rend manifeste la double transversalité du plurilinguisme dans la construction de l'expertise disciplinaire (comme examiné dans les chapitres 1, 2 et 3 de notre étude). En effet, le plurilinguisme représente d'une part une ressource à mobiliser pour gérer le processus du développement des compétences académiques spécifiques à une discipline, et de l'autre, il contribue (notamment à travers l'apprentissage des langues) à la construction des compétences génériques. Ce tableau explicite également des situations d'utilisation ainsi que des aptitudes métacognitives, cognitives, interpersonnelles et interculturelles liées à l'utilisation de la langue d'enseignement et intervenant pour développer l'expertise académique. Ces deux axes sont considérés dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* comme étant également importants pour toute formation ou partie de formation. Il s'agit des compétences générales (ou génériques) qui traversent tous les champs et des

¹ La version originale en anglais de ces descripteurs se trouve sous : <http://www.bologna-bergen2005.no/>.

compétences spécifiques à un champ disciplinaire. Ces axes comportent les catégorisations pertinentes en vue de développer l'expertise disciplinaire visée selon la définition des descripteurs de cycle de l'EEES.

Compétences générales et spécifiques des diplômés universitaires. Le rôle des aptitudes linguistiques et communicatives dans le développement de l'expertise académique¹ (Räsänen 2007:58)

| Compétences générales | Aptitudes de réflexion scientifique et critique | Aptitudes à la résolution des problèmes | Aptitudes communicatives et sociales | Aptitudes à apprendre tout au long de la vie |
|---|---|---|--|---|
| Compétences spécifiques/expertise Expertise académique spécifique à une discipline | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la terminologie appropriée au domaine - Conventions de discours et conventions culturelles du champ disciplinaire - Gestion critique de l'information - Analyser et rapporter | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser son expertise pour identifier, analyser et évaluer des problèmes et des solutions - Prendre des décisions en équipe, négocier | <ul style="list-style-type: none"> - Compétences de communication réceptives et productives, stratégies, et compétences discursives pour l'usage des langues dans un contexte académique et social | <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies pour apprendre des langues et stratégies métacognitives - Aptitudes à s'autoévaluer - Aptitudes à gérer les études académiques et des tâches |
| Aptitude à la recherche et à la gestion de l'information | <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher et évaluer des matériaux et informations - Classifier et prendre de notes - Interpréter, synthétiser et rapporter des résultats de recherche | <ul style="list-style-type: none"> - Analyser et évaluer des problèmes et des solutions - partager le savoir, travailler en réseau et en équipe | <ul style="list-style-type: none"> - Communication et collaboration à travers les nouvelles technologies - Aptitudes de documentation et de présentation | <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à utiliser les médias - Compétence interculturelle - Utilisation des nouveaux environnements d'apprentissage - Peer reviewing |
| Aptitudes professionnelles | <ul style="list-style-type: none"> - Agir dans la profession – pratique professionnelle (p. ex. comme médecin, enseignant, programmeur, manager de marketing, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes liés à une profession - Collaborer, travailler en réseau et prendre des décisions avec d'autres professionnels | <ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes de présentation et de communication interculturelles - Compétences communicatives stratégiques pour p. ex travailler dans des équipes multidisciplinaires | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilité culturelle et tolérance de l'incertitude - Apprentissage autonome pour la mise à jour permanente des compétences professionnelles |
| Aptitudes spécifiques à un métier/une entreprise (développées sur le lieu de travail) | <p>Politiques, systèmes et valeurs internes</p> <p>p. ex. systèmes de valeurs, appliquer la connaissance à la pratique</p> | <p>Politiques, systèmes et valeurs internes</p> <p>p. ex résoudre des incidents interculturels critiques</p> | <p>Politiques, systèmes et valeurs internes</p> <p>p. ex. traitement des clients, construction de l'image</p> | <p>Politiques, systèmes et valeurs internes</p> <p>p. ex. capacité d'évaluation, apprentissage continu</p> |

Plusieurs remarques s'imposent cependant par rapport à ce tableau; elles devront être prises en considération dans le set de descripteurs proposé pour décrire les compétences par rapport à la ou aux langues d'enseignement. Premièrement, bien qu'il documente le rôle des compétences langagières pour les besoins académiques, ce tableau semble être construit sur un arrière-fond monolingue. Il rend peu compte du multilinguisme et de la multiculturalité qui existent de fait dans le cadre de cursus qui nécessitent une approche plurilingue car l'ensemble des ressources du répertoire plurilingue est potentiellement mis à contribution. Dans un set de descripteurs pour des situations d'utilisation des langues dans un contexte académique, ce phénomène doit apparaître plus clairement et explicitement

Deuxièmement, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 1, les facteurs qui interviennent dans le développement de l'expertise disciplinaire dans le premier, deuxième et troisième cycle se distinguent par la complexité, la profondeur,

¹ Traduction : Brigitte Forster Vosicki.

l'originalité des savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dans un domaine spécifique par rapport à un certain nombre de catégories. Comme cet état de fait a pour conséquence des situations d'utilisation différentes, notamment au troisième cycle où l'interaction avec la communauté scientifique est plus large et les liens avec le monde extérieur plus importants, il est indispensable de nous interroger sur les compétences spécifiques nécessaires pour les différents cycles.

Troisièmement, dans notre perspective qui est celle d'un élargissement et d'une spécification d'un modèle existant - le CECRL - en ciblant les situations d'utilisation caractéristiques propres au domaine universitaire (notamment les situations auxquelles les étudiantes et étudiants doivent faire face dans le contexte de leurs études), il s'agit de rapprocher ces descriptions du schéma descriptif du CECRL. Il importe donc de se référer aux catégories proposées dans cette grille conceptuelle, plus précisément en ce qui concerne les activités et stratégies de réception, d'interaction et de production orales et écrites dans un contexte plurilingue et pluriculturel en tenant compte de la dimension interculturelle, et des compétences favorisant l'apprentissage tout au long de la vie.

5. Sélection d'un set de descripteurs pour la langue d'enseignement

En envisageant l'explicitation des situations d'utilisation dans un contexte multilingue et multiculturel, précisons que nous choisissons (comme dans une première phase pour les descripteurs professionnels) des descriptions simplifiées dans le sens où elles ne comportent pas d'indicateurs de niveau. Comme les descripteurs qui prétendent à un statut de descripteurs de référence doivent être constitués en concertation avec les publics cibles concernés et au niveau transnational, il importerait d'obtenir une validation quant aux situations d'utilisation pertinentes du répertoire plurilingue dans la construction de l'expertise disciplinaire. Ce n'est que dans une étape ultérieure que les modificateurs de niveau devront être intégrés selon les procédures explicitées plus haut. Cette étape dépasse cependant le cadre de ce travail.

Les items retenus portent sur les activités suivantes :

- Les items 1-3 ont trait à l'accès et à la gestion critique de l'information et du savoir scientifique;
- Pour les items 4-7, il s'agit de situations d'interaction dans le contexte de la formation pour comprendre, réagir, clarifier et résoudre des problèmes en commun¹;
- L'item 8 a trait à une expertise disciplinaire spécifique;
- Les items 9-11 se rapportent à la communication afin de rendre publics de manière structurée des résultats principalement dans le cadre de la formation²;
- Les items 12-15 ont trait aux compétences de communication académiques s'adressant à une communauté scientifique plus large, dépassant donc le cadre d'une institution et concernant les publications académiques, et aux compétences nécessaires dans le cadre de conférences;
- Les items 16 et 17 font référence aux compétences interculturelles;
- Les items 18-21 se rapportent aux stratégies plurilingues;
- Les items 22 et 23 se rapportent à la capacité d'apprendre.

Les descripteurs sont à considérer en rapport avec la discipline et le/s domaine/s de spécialisation de l'étudiant.

Leur importance dans les différents cycles est déterminée par rapport aux activités nécessaires pour atteindre les résultats attendus, mais reste également à vérifier.

¹ L'item 5 pourrait être considéré comme sous-point de l'item 4.

² L'item 11 pourrait être considéré comme sous-point de l'item 10.

| | Situations d'utilisation du répertoire plurilingue et pluriculturel pour construire l'expertise académique et disciplinaire dans un contexte multilingue et multiculturel | Importance par rapport aux 3 cycles | | |
|----|---|--|---|---|
| | | | | |
| 1 | Trouver dans des textes scientifiques les informations essentielles ou spécifiques, identifier les détails majeurs et mineurs, résumer, prendre des notes | 1 | 2 | 3 |
| 2 | Comprendre un exposé, un cours ou une conférence | 1 | 2 | 3 |
| 3 | Prendre des notes au cours d'un exposé, d'un cours ou d'une conférence en identifiant, sélectionnant et triant les éléments pertinents | 1 | 2 | 3 |
| 4 | Comprendre et interagir lors de séminaires ou lors de discussions touchant à son domaine d'études avec les professeurs | 1 | 2 | 3 |
| 5 | Communiquer en équipe pour partager, présenter des informations, analyser, évaluer et résoudre des problèmes en commun | 1 | 2 | 3 |
| 6 | Poser et répondre à des questions portant sur une thématique scientifique générale | 1 | 2 | 3 |
| 7 | Interagir en réseau et collaborer dans un environnement virtuel | 1 | 2 | 3 |
| 8 | Comprendre et utiliser la terminologie spécifique à un domaine | 1 | 2 | 3 |
| 9 | Présenter des exposés académiques en respectant les conventions discursives et culturelles du domaine à des publics spécialistes et non spécialistes | 1 | 2 | 3 |
| 10 | Rédiger dans un style académique des textes clairs, bien structurés, dans le contexte d'un séminaire | 1 | 2 | 3 |
| 11 | Rapporter, interpréter et synthétiser des résultats de recherche provenant de sources différentes | 1 | 2 | 3 |
| 12 | Rédiger une thèse, des articles scientifiques, des projets, des rapports, des études de cas | | | 3 |
| 13 | Comprendre et interagir dans un contexte de communication académique (par exemple : accueillir un visiteur, téléphoner, voyager, parler de son domaine de spécialité, etc.) | | | 3 |
| 14 | Communiquer lors de conférences (présider, rapporter, présenter une recherche, informer, convaincre, intervenir) | | | 3 |
| 15 | Interagir avec des spécialistes de sa discipline et de disciplines annexes dans un contexte international | | | 3 |
| 16 | Comprendre et interagir dans des contextes multiculturels importants (en étant conscient des différences culturelles dans la communication et en les respectant). | 1 | 2 | 3 |
| 17 | Traiter et interpréter les informations dans sa culture académique spécifique | 1 | 2 | 3 |
| 18 | Faire appel à des compétences de différentes langues de son répertoire pour comprendre un texte écrit ou oral a priori inconnu | 1 | 2 | 3 |
| 19 | Recourir au lexique ou à différents éléments d'une autre langue du répertoire plurilingue pour résoudre des problèmes communicatifs | 1 | 2 | 3 |
| 20 | Traiter par oral ou écrit dans sa propre langue ou dans une autre langue du répertoire plurilingue des informations provenant de sources orales ou écrites en langues différentes | 1 | 2 | 3 |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 21 | Tirer bénéfice de la pluralité des systèmes linguistiques en vue d'une clarification des représentations par rapport aux concepts scientifiques sous-jacents | 1 | 2 | 3 |
| 22 | Transférer les expériences quant au processus d'apprentissage d'une ou plusieurs langues déjà acquises à l'apprentissage d'une nouvelle langue et en tirer profit | 1 | 2 | 3 |
| 23 | Se servir de stratégies d'apprentissage variées permettant de gérer de manière efficace et autonome son apprentissage | 1 | 2 | 3 |

Alors que ces items se limitent à des situations d'utilisation liées au métier de l'étudiant dans le contexte de la formation au cours des trois cycles, il convient là encore de signaler que, dans une perspective de gestion de la vie académique au niveau administratif ainsi que dans une perspective d'intégration sociale et de citoyenneté, d'autres descripteurs deviennent également pertinents pour le contexte académique - par exemple les deux descripteurs suivants :

- Comprendre les documents administratifs pertinents pour la vie universitaire
- Dans un contexte de mobilité, comprendre et interagir dans des situations de la vie quotidienne pour pouvoir s'intégrer socialement dans le contexte local

Ces items ont été soumis en 2007 à une validation pilote à l'Université de Lausanne. Nous les avons soumis (dans le contexte de la Commission de politique linguistique de la direction de l'Université de Lausanne) à l'aide d'entretiens semi-directifs basés sur un questionnaire, à des membres de décanats de six facultés afin qu'ils évaluent leur pertinence dans les différentes facultés et en rapport avec les langues d'enseignement. L'ensemble des items a été jugé pertinent dans chacune des facultés.

5.1 Limites des items dégagés

Si les items qui se dégagent de l'analyse constituent un premier pas pour caractériser et circonscrire les compétences significatives communes de ce domaine spécifique, ils doivent encore être validés à plus grande échelle pour être définitivement retenus et pouvoir donc constituer des points de référence à dimension européenne spécifiques au domaine universitaire. Il s'agirait dans un premier temps d'une enquête permettant d'intégrer le point de vue externe des publics cibles concernés (étudiants et membres du corps enseignant) à travers l'EEES, pour déterminer s'il s'agit de situations d'utilisation effectives et de pratiques réelles typiques.

Deuxièmement, leur insertion dans un continuum de niveaux de compétences par rapport aux niveaux de référence du CECRL doit être assurée. Si dans la proposition du set de descripteurs développée ci-dessus, on peut déjà entamer une différenciation des situations d'utilisation et des stratégies par rapport aux besoins des différents cycles, ils ne sont pas encore, comme nous l'avons dit, reliés à des niveaux de référence du CECRL (ceci nécessiterait de répéter certains descripteurs plusieurs fois dans une échelle de progression). Ce procédé n'est cependant pas possible pour la totalité des descripteurs proposés, mais uniquement pour ceux qui se rapportent aux activités de communication langagières tels que définies dans le CECRL, c'est-à-dire les items 1-15. Il est important de noter cependant que la question du niveau de langue dans le sens du CECRL se pose de manière centrale pour toutes les parties des programmes d'études qui ne sont pas dans la langue première de l'étudiant, et qui peuvent en principe concerner chaque étudiant dans le contexte de l'internationalisation qui donne lieu à des configurations multilingues et multiculturelles diverses. Comme nous avons pu le constater pour le contexte professionnel, la majorité des tâches se situent à un niveau d'utilisateur expérimenté (C1 et C2) pour garantir la capacité à participer activement et pleinement au processus de socialisation disciplinaire, et à agir avec une langue de manière efficace et compétente dans des contextes divers et pour des objectifs variés afin d'atteindre les résultats visés dans le contexte des descripteurs de cycle¹.

Les autres descripteurs (16-23) qui ont trait aux stratégies interculturelles, plurilingues² et à la capacité d'apprendre ne peuvent pour l'instant pas être calibrés. En effet, soit il n'existe pas encore de niveaux de référence largement reconnus dans leur domaine auxquels on pourrait les relier, soit il n'est pas judicieux de les décrire par rapport à une échelle de niveaux. Divers efforts dans cette direction sont entrepris actuellement. En ce qui concerne les compétences interculturelles, on peut citer le projet INCA-Intercultural Competence Assessment, ainsi que les travaux de Zarate,

¹ Il est certain que ce questionnaire sur les seuils devrait également faire l'objet d'une consultation au sein de l'EEES. De manière générale, les seuils fixés par les universités peuvent différer mais se situent généralement autour des niveaux B2 et C1.

² S'il existe déjà dans de nombreuses études des inventaires de descripteurs pour les compétences interculturelles ainsi que les stratégies d'apprentissage, il n'en est pas de même pour les stratégies plurilingues.

Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz (2003), de Lussier (2006) et de Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck (2007). C'est aussi actuellement un projet prioritaire de la Division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il serait d'ailleurs nécessaire d'inventorier à partir des approches théoriques de manière systématique les diverses facettes constitutives de ces domaines en un langage de compétence, ce qui permettrait de créer une compréhension de cet enjeu également parmi les non spécialistes (ce qui dépasse cependant le cadre de ce travail)¹. Cette démarche faciliterait en effet leur transposition didactique, indispensable dans une approche plurilingue et pluriculturelle, et servirait à expliciter leur rôle pour pouvoir mieux les intégrer de manière systématique dans les formations en langues et permettre aux étudiants d'agir de manière consciente sur ces facteurs. Cette explicitation favoriserait en outre la construction et la mise en place contrôlée et dans la durée de stratégies relatives à la gestion de l'altérité et aux questions identitaires, à l'utilisation de l'ensemble des ressources plurilingues dans l'action ainsi qu'aux aptitudes à organiser et gérer son propre apprentissage de langues tout au long de la vie.

En ce qui concerne les descripteurs pour les stratégies d'apprentissage, diverses études depuis les années 70 proposent de nombreuses catégorisations qui contiennent entre autres aussi des descripteurs. On peut en particulier nommer Holec / Little / Richterich (1996), Metzger (1996), Byram / Zarate (1997), Cyr / Germain (1998), Uhl Chamot / Barnhardt / Beard El-Dinary / Robbins (1999), Bimmel / Rampillon (2000), Vee Harris (2002), Rampillon (2003). Plus récemment, dans *Language Learner Strategies* (2007) édité par Cohen et Macaro, apparaissent les positions mises à jour d'Oxford, Schramm, Chamot, Rubin, Vee Harris et autres. Plus spécifiquement pour le contexte universitaire, on peut mentionner les inventaires de Mehlhorn (2005) et de Cottrell (2008). Une mise en place d'un set de descripteurs à valeur européenne spécifique pour le contexte universitaire est indispensable pour faire avancer la mise en œuvre du développement conscient de ces compétences. Dans la perspective de la comparabilité, des critères d'évaluation devront également être mis en place pour ce type de stratégies. En effet, comme le supposent Cyr et Germain (1996), les

¹ Il s'agit d'un besoin connu. Coste souligne ainsi : "tout ce qui touche à la compétence (interculturelle) reste peu développé dans le Cadre et demande là aussi ... des descripteurs, voire types de descripteurs, autres que ceux dont on dispose déjà" (Coste 2006:10).

"stratégies ... ne sont pas immuables. Au contraire, elles sont pratiquement toutes de nature dynamique, évolutives et susceptibles d'être modifiées" (p. 102). Or, l'intégration explicite de ces compétences dans la planification et l'ajustement des formations en langues dans les hautes écoles est un enjeu majeur pour développer aussi bien un répertoire plurilingue approprié que les compétences générales adéquates favorisant le succès de la socialisation académique et le développement de l'expertise dans le sens de Bologne.

Après cette analyse cherchant à définir les situations d'utilisation spécifiques aux domaines 'professionnel' et 'éducatif' en relation avec le niveau tertiaire, en vue d'une première ébauche d'outils de transparence pouvant servir de points de référence européens pour les programmes de langues universitaires, le chapitre suivant s'attachera à la question de l'articulation entre les référentiels à dimension européenne définis au cours de ce travail et leur mise en œuvre au niveau local ou institutionnel.

CHAPITRE 7 - CONTEXTUALISATIONS LOCALES ET POINTS DE RÉFÉRENCE EUROPÉENS

1. Enjeux

Le présent chapitre s'intéresse à l'articulation entre les points de référence européens, permettant de contribuer à définir des conditions de mise en œuvre adéquates pour les formations en langues universitaires dans des situations et en rapport avec des stratégies locales spécifiques à travers lesquelles les concepts ou les modules de formation sont effectivement conçus. Or, deux facteurs interagissent. D'une part, il est important de disposer d'informations sur la situation locale spécifique, notamment sur les profils plurilingues préalables de la population estudiantine qui doivent être pris en compte pour pouvoir mettre en place des formations réalistes et réalisables en rapport avec ces profils et les compétences visées¹. Pour ce faire et à titre d'exemple, nous allons explorer dans un premier temps, de manière détaillée, une situation locale au travers d'une analyse de besoins² portant sur la situation de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL). D'autre part, nous allons tenter d'explicitier un certain nombre de questionnements en relation avec les principes et les fondement théoriques établis dans les chapitres précédents, afin de préparer le terrain à une innovation articulée autour de l'intégration de ces nouveaux points de référence dans les formations offertes dans une situation locale concrète par le moyen d'un processus réflexif et formatif qui peut être amorcé par ces questionnements.

¹ Comme nous l'avons déjà souligné, notre travail vise uniquement à déterminer les aspects 'génériques' à prendre en considération lors de la conceptualisation de formations en langues, et non pas l'ensemble des aspects et modalités pratiques liés à la réalisation concrète de ces formations, à laquelle s'attache par exemple un audit linguistique. Notons qu'une telle démarche est, comme le dit Huhta, "un concept assez récent utilisé pour désigner l'ensemble de la procédure de développement d'un programme depuis le moment de la reconnaissance d'un besoin jusqu'à la mise en œuvre d'un programme linguistique" (Huhta 2002:8). Elle porte sur une situation concrète et tient compte d'un ensemble de facteurs tels que l'organisation et la conduite des possibilités d'apprentissage, la pédagogie, les ressources humaines et financières, etc.

² Cette enquête a été menée par Cynthia Sikorski sous la direction de Brigitte Forster Vosicki dans le cadre du Centre de langues de l'Université de Lausanne en 2003 et 2004, avec le soutien logistique de Mme Nathalie Pichard, déléguée à la formation de l'EPFL.

Les spécifications du chapitre précédant informent sur les compétences significatives communes nécessaires aux étudiants pour gérer des situations relatives aux domaines professionnel et académique et pouvant servir de points de référence de base pour la mise en place ou la reconceptualisation des formations en langues. Cependant, ces spécifications génériques ne sont pas suffisantes pour mettre en place des programmes adaptés à des contextes spécifiques et multiples au niveau institutionnel (faculté ou autre unité organisationnelle), régional ou national et se situer à l'opposé de solutions clé en main homogénéisées. Ce que Coste affirme pour le CECRL vaut aussi pour un cadre européen commun pour les langues au niveau universitaire :

Pour tout usage à des fins de politique linguistique et d'ingénierie éducative, le *Cadre* n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres de ce contexte, analyses que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyses des besoins, des représentations des langues, analyses qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées. (Coste 2007:11)

Comme nous l'avons vu, cette exigence constitue d'ailleurs explicitement une des exigences de qualité de Bologne, correspondant au troisième paramètre de qualité du *Cadre global de qualifications pour l'EEES* (explicité dans la première partie de ce travail), à savoir la nécessité de prendre en considération, à côté des aspects théoriques, les besoins et attentes des différents groupes de référence académiques et non académiques dans les programmes d'études. Or, ces besoins ne peuvent être évalués de manière réaliste dans un contexte local concret qu'à travers des consultations avec ces publics. Il s'agit, par ce biais, non pas de fournir des éléments communs, mais des informations sur une population cible spécifique qui doivent constituer la base pour la définition des objectifs de formations ainsi que des ressources et tâches nécessaires pour les remplir. L'application d'une telle démarche constitue ainsi un point de référence.

2. Analyse d'une situation locale et impact sur la conceptualisation des formations en langues

Dans notre analyse de besoins au niveau local, nous nous intéressons non seulement aux compétences à développer mais aussi à l'état actuel des compétences plurilingues et pluriculturelles des publics cibles en rapport avec un certain nombre d'exigences et

d'objectifs visés, dans la perspective qualitative de la présence, de l'absence et/ou de la pertinence de ces compétences¹.

2.1 Caractéristiques de la recherche menée

La recherche menée a visé à identifier de manière systématique les besoins en langues des étudiants de l'EPFL, en prenant en considération les points de vue de deux publics de référence (étudiants et enseignants). Dans l'optique des innovations en cours dans le contexte académique européen et en tenant compte des réorientations internes², elle cherche à établir quel est l'écart entre l'état perçu du répertoire plurilingue des étudiants et leurs besoins dans des situations d'utilisation propres au domaine académique, d'une part du point de vue des étudiants, et d'autre part de celui d'un échantillon de professeurs. Pour les étudiants, cette consultation a été effectuée à l'aide d'un sondage par questionnaire électronique; pour les professeurs, elle a été effectuée au travers d'entretiens guidés. Les questions posées ont porté sur les aspects suivants : Quelles sont les compétences actuelles des étudiants dans les langues suivantes : français, anglais, allemand, espagnol, italien, aussi bien de manière générale qu'en ce qui concerne un certain nombre de compétences communicatives spécifiques au contexte académique (pour le français et l'anglais) ? Comment gèrent-ils leur apprentissage des langues ? Quelles sont leurs compétences interculturelles ? Quelles sont les activités communicatives académiques que les enseignants estiment nécessaires à la réussite des étudiants dans leurs cours, et où considèrent-ils que les étudiants ont des lacunes ?

2.2 Récolte de données

L'enquête auprès des étudiants a porté sur l'ensemble de la population estudiantine de l'EPFL, à savoir 5'530 personnes. Le sondage a été effectué à travers deux questionnaires électroniques (Survey Manager) distincts. L'un a été adressé en français aux étudiants francophones (c'est-à-dire ayant comme langue maternelle la langue locale), l'autre en anglais aux étudiants de mobilité non francophones afin de

¹ Des études de ce type ont également été menées en Finlande, Université de Jyväskylä (Räsänen 2000).

² Bologne, mobilité, enseignements plurilingues, changements internes.

pouvoir identifier d'éventuelles différences de besoins perçus entre ces deux types de publics cibles. La valeur n désignant la taille minimum de l'échantillon pour pouvoir être considéré comme statistiquement significatif s'élève dans notre cas à 385 réponses (avec une marge d'erreur de 5 %). Avec notre taux de retour des questionnaires de 17% représentant 948 réponses dont 940 valables (710 francophones / 230 non francophones), l'échantillon est donc statistiquement significatif¹. L'échantillon correspond dans sa distribution (avec une marge ne dépassant pas 5%) à celle de l'ensemble de la population estudiantine de l'EPFL dans sa globalité (en 2003). Ainsi la répartition francophones/non francophones dans la population globale est de 70%/30% pour 75%/25% dans l'échantillon. La distribution hommes/femmes avec un pourcentage de 24,5% de réponses féminines (et à l'intérieur de l'échantillon de 77%/23%) correspond approximativement au pourcentage général de 22% de femmes dans l'ensemble de la population estudiantine de l'EPFL². L'échantillon peut donc être considéré comme suffisamment représentatif pour l'objectif recherché, qui s'attache à appréhender de manière qualitative une situation dont les résultats n'ont pas de retombées importantes pour les étudiants eux-mêmes mais doivent servir de fondement à la mise en place d'un dispositif de formation adéquat à une situation locale spécifique³. Se basant uniquement sur une auto-évaluation, il est évident qu'un certain nombre de biais qui peuvent intervenir, par exemple une sur- ou sous-évaluation des compétences due à de nombreux facteurs comme le sexe, l'arrière-plan culturel, la confiance en soi. Cependant, l'objectif de notre étude n'a pas été une détermination exacte du profil linguistique de chaque étudiant, mais une appréciation globale de l'état des compétences de la population en rapport aux besoins relatifs à leur métier d'étudiant.

¹ La taille de chacun des échantillons est représentative (échantillon francophone : 710 réponses valables pour 349 requises; échantillon non-francophone : 230 réponses valables pour 44 requises). Cependant pour pouvoir comparer les deux échantillons, l'échantillon francophone devrait comprendre 312 réponses, alors qu'il n'y a que 230 réponses valables. Le taux d'erreur associé à cette taille d'échantillon étant de près de 6% les comparaisons entre francophones et non-francophones seront légèrement moins fiables que les autres statistiques.

² L'âge moyen de l'échantillon est de 21,7 ans ; 64,3% des étudiants proviennent du premier cycle et 35,7% du deuxième.

³ Cette étude a en effet servi de base à l'élaboration du cahier des charges d'un nouveau centre de langues dans cette institution.

Les deux questionnaires comportent essentiellement des questions fermées et sont composés de différentes sections :

1. La première section permet de recueillir des informations générales de base en lien avec le sexe, l'âge, l'année d'études, la section, la/les langue(s) maternelle(s).
2. La deuxième section porte sur l'auto-évaluation, pour plusieurs langues (allemand, anglais, français, italien, espagnol), des compétences langagières générales des étudiants, différenciée selon les activités langagières proposées dans le CECRL : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire¹. Les descripteurs utilisés sont basés sur la grille d'auto-évaluation du CECRL. Cette section comporte également une question quant aux autres langues du répertoire. Ainsi, pour chaque activité, sept niveaux (0-A1-A2-B1-B2-C1-C2) sont proposés, illustré chacun par un descripteur. Les étudiants auto-évaluent toujours leurs compétences langagières par activité pour quatre langues.
3. La troisième section est une auto-évaluation plus spécifique des compétences en anglais (pour les francophones et les non francophones) et en français (uniquement pour les non francophones)² dans un certain nombre de situations d'utilisation académiques spécifiques; elle aborde aussi les expériences plurilingues des étudiants.
4. La quatrième section s'intéresse aux attitudes des étudiants envers la mobilité mais comporte également (et c'est ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le contexte de ce travail) une auto-évaluation de certains aspects de leur compétence interculturelle.
5. La cinquième porte sur une auto-évaluation de la capacité des étudiants à gérer leur propre apprentissage de langues.
6. Sous forme de question ouverte, une dernière section invite à se prononcer sur le type de soutien souhaité en matière de langues.

¹ Une approche par profil plurilingue individuel réel, sans limitation de langues, était prévue dans un premier lieu mais s'est avérée impossible (lors de pré-tests effectués avant le sondage) pour des raisons de limitations techniques de l'outil électronique utilisé pour l'enquête.

² Dans ce contexte, ces deux langues sont toutes deux des langues d'enseignement.

Il faut signaler que les questionnaires adressés aux étudiants adoptent une approche plurilingue incluant explicitement non seulement des compétences communicatives langagières, mais également des éléments portant sur des aspects génériques importants par rapport au répertoire plurilingue tels que la compétence interculturelle et la capacité à apprendre¹. Remarquons que l'objectif de ce questionnaire a été double : d'une part, récolter des données par rapport à la perception des besoins en langues des étudiants de l'EPFL en rapport avec les nouvelles exigences académiques et, dans une moindre mesure, les exigences professionnelles futures; d'autre part, susciter à travers les questions posées une prise de conscience du rôle central des compétences plurilingues et interculturelles et de la capacité à apprendre dans le contexte des études en rapport avec les transformations actuelles (nous n'avons cependant pas pu vérifier si ce deuxième objectif a été atteint et de quelle manière il l'a été). Les réponses ont été analysées à l'aide du programme Statistical Package for Social Sciences (SPSS 12).

L'enquête auprès du corps enseignant a été effectuée sur un échantillon de 9 professeurs sous forme d'entretiens guidés de 45 à 90 minutes², pendant lesquels un questionnaire papier a été rempli pour assurer la possibilité d'obtenir des données comparables. Les participants sélectionnés répondaient aux critères suivants : ils représentaient un large éventail de facultés, étaient aussi bien des professeurs suisses que non suisses, et une partie d'entre eux avait déjà eu une expérience d'enseignement dans une autre langue que le français (notamment en anglais). La question qui nous intéressait particulièrement pour ce public de référence était la suivante : Quelles sont les compétences communicatives actionnelles académiques que les enseignants estiment nécessaires à la réussite des étudiants dans leurs cours (dans le cas présent soit en langue locale - le français -, soit en anglais pour les enseignements dispensés dans cette langue, qui vont en augmentant dans le contexte de la stratégie d'internationalisation menée dans cette haute école) ?

¹ Seul un choix de questions particulièrement pertinentes pour notre propos sera analysé plus en détail.

² Ces entretiens ont eu lieu en février 2004.

2.3 Description et analyse des résultats

Un premier constat s'impose : les étudiants de la haute école sondés ne sont pas seulement véritablement plurilingues et pluriculturels, mais ils ont un degré de compétence dans les différents domaines sondés qui est extrêmement variable.

2.3.1 Profil plurilingue des étudiants et langues maternelles

Ainsi, si l'on considère plus en détail la question du profil plurilingue des étudiants, on peut en premier lieu constater que, dans les deux échantillons, un nombre important d'étudiants se considère comme bilingues ou comme trilingues avec un large éventail de langues maternelles.

Tableau 1
Echantillons non francophone (NF) et francophone (F)
Langue(s) maternelle(s)

| | Echantillon non francophone | | Echantillon francophone | |
|-----------------------|-----------------------------|-------|-------------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Une langue maternelle | 194 | 84.7% | 504 | 71.3% |
| Bilingue | 20 | 8.7% | 171 | 24.2% |
| Trilingue | 15 | 6.6% | 32 | 4.5% |
| Total | 229 | 100% | 707 | 100% |

Dans l'échantillon francophone, les langues maternelles sont les suivantes : allemand (7,4%), anglais (4,2%), espagnol (3,6%), italien (2,9%), Europe de l'Est (2,1%), Benelux (1,1%), portugais (1,0%), Scandinavie (1,0%), langues d'Afrique (0,7%), langues asiatiques (0,6%), perse (0,4%), romanche (0,3%), langues indiennes (0,1%), kurde/turc (0,1%).

Dans l'échantillon non francophone, il s'agit également de langues du monde entier, avec cependant une majorité de personnes ayant les langues maternelles suivantes : allemand (65,8%), italien (7,4%), anglais (6,9%), Benelux (4,3%), langues indiennes (3,0%), Europe de l'Est (2,6%) espagnol (1,7%), arabe (1,7%), langues asiatiques (1,7%), Scandinavie (1,3%), perse (1,3%) kurde/turc (0,9%), portugais (0,9%), langues d'Afrique (0,4%). On peut donc voir que cette population estudiantine comporte un nombre élevé de langues en combinaisons très diverses dans les répertoires.

2.3.2 Profil plurilingue des étudiants et langues étrangères

Par rapport à la question : "Quelle est, en général, la compétence actuelle des étudiants en langues étrangères ?" se dessine également l'image d'un profil différencié¹. Dans aucune langue ni activité sondée, nous ne rencontrons un niveau de compétence égal pour l'ensemble des échantillons.

2.3.3 Compétences générales en français, anglais et allemand

Les tableaux 2, 3, 4, 5 suivants présentent de manière générale mais différenciée par activité langagière les compétences en français pour l'échantillon non francophone, en anglais pour les deux échantillons et en allemand pour l'échantillon francophone. L'ensemble de ces tableaux montre une hétérogénéité des niveaux de compétence préalables pour l'ensemble des langues sondées et dans l'ensemble des différentes activités de communication langagière. Si pour le français (qui est la langue locale), une majorité des étudiants non francophones semble disposer de compétences pour étudier dans cette langue (pour laquelle, dans le contexte de mobilité, un niveau B2/C1 est généralement requis), il reste cependant de 7% à 21,5% (selon l'activité auto-évaluée) des étudiants en-dessous du niveau B2. Pour l'anglais, le pourcentage en-dessous du niveau B2 est encore plus marqué. Si pour l'échantillon non francophone, il se situe seulement entre 10% et 25,8%, pour l'échantillon francophone, ce pourcentage se situe entre 26,1% et 48,4%. Pour l'allemand, ce pourcentage est encore plus élevé : il se place entre 64,3% et 80,1% pour l'échantillon francophone. Constatons également que, dans les activités de production orale et

¹ L'auto-évaluation a porté sur le français, l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Les étudiants ont cependant aussi indiqué les autres langues apprises de leur répertoire qui sont aussi multiples que les langues maternelles. Sur la population sondée, il s'agit des langues suivantes :

- pour l'échantillon francophone : arabe, chinois, créole, croate, danois, espéranto, finlandais, flamand, ghanéen, grec, hébreu, hindi, hollandais, hongrois, iranien, islandais, japonais, langue des signes, latin, lituanien, lingala, lojban, luxembourgeois, macédonien, malgache, pashto, persan, polonais, portugais, rhéto-romanche, roumain, russe, swahili, serbe, slovaque, suédois, suisse allemand, tchèque, thaïlandais, thiluba, turc
- pour l'échantillon non-francophone : arabe, bengali, catalan, chinois, danois, hollandais, finlandais, grec, hausa, hébreu, hindi, igbo, russe, japonais, latin, lingala, luxembourgeois, norvégien, papou, perse, pidgin, polonais, portugais, punjabi, rhéto-romanche, slovène, suédois, suisse allemand, urdu, yoruba

écrite, les étudiants évaluent leur niveau plus bas que pour les activités de réception orale et écrite.

Tableau 2
Echantillon non francophone (NF)
Auto-évaluation des compétences en français

| Niveau CECRL | Ecouter | | Lire | | Prendre part à une conversation | | S'exprimer oralement en continu | | Ecrire | |
|--------------|---------|-------|------|-------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| C2 | 78 | 34.4% | 91 | 40.3% | 51 | 22.7% | 57 | 25.7% | 45 | 20.2% |
| C1 | 67 | 29.5% | 67 | 29.6% | 77 | 34.2% | 57 | 25.7% | 66 | 29.6% |
| B2 | 58 | 25.6% | 52 | 23.0% | 61 | 27.1% | 61 | 27.5% | 64 | 28.7% |
| B1 | 17 | 7.5% | 15 | 6.6% | 28 | 12.4% | 39 | 17.6% | 37 | 16.6% |
| A2 | 7 | 3.1% | 1 | 0.4% | 7 | 3.1% | 7 | 3.2% | 10 | 4.5% |
| A1 | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 0.4% | 0 | 0.0% | 1 | 0.4% |
| 0 | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Total | 227 | 100% | 226 | 100% | 225 | 100% | 222 | 100% | 223 | 100% |

Tableau 3
Echantillon non francophone (NF)
Auto-évaluation des compétences en anglais

| Niveau CECRL | Ecouter | | Lire | | Prendre part à une conversation | | S'exprimer oralement en continu | | Ecrire | |
|--------------|---------|-------|------|-------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| C2 | 63 | 28.1% | 80 | 36.0% | 48 | 21.7% | 50 | 23.0% | 44 | 20.3% |
| C1 | 65 | 29.0% | 70 | 31.5% | 49 | 22.2% | 48 | 22.1% | 64 | 29.5% |
| B2 | 61 | 27.1% | 50 | 22.5% | 71 | 32.1% | 63 | 29.0% | 57 | 26.3% |
| B1 | 25 | 11.2% | 19 | 8.6% | 35 | 15.8% | 40 | 18.4% | 37 | 17.1% |
| A2 | 9 | 4.0% | 2 | 0.9% | 15 | 6.8% | 15 | 6.9% | 15 | 6.9% |
| A1 | 1 | 0.4% | 1 | 0.5% | 3 | 1.4% | 1 | 0.5% | 0 | 0.0% |
| 0 | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Total | 224 | 100% | 222 | 100% | 221 | 100% | 217 | 100% | 217 | 100% |

Il est à signaler que l'apprentissage préalable varie fortement dans l'échantillon non francophone, notamment le nombre d'années d'apprentissage : pas d'apprentissage (4,4%), 1-3 ans (3,1%), 4-6 ans (25,0%), 7-9 ans (50,4%), 9 ans et plus (17,1%). Il en va de même pour la durée de séjour en Suisse romande au moment du sondage : moins de 3 mois (16,6%), 3-6 mois (3,5%), 6-12 mois (1,3%), 1-2 années (21,8%), 2 années ou plus (56,8%). De plus, 19,3% des étudiants ont déjà effectué un séjour dans une autre région francophone avant le séjour à l'EPFL.

Tableau 4
Echantillon francophone (F)
Auto-évaluation des compétences en anglais

| Niveau CECRL | Ecouter | | Lire | | Prendre part à une conversation | | S'exprimer oralement en continu | | Ecrire | |
|-----------------|---------|-------|------|-------|---------------------------------------|-------|---------------------------------------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| C2 | 97 | 14.0% | 127 | 18.2% | 68 | 9.8% | 70 | 10.1% | 68 | 9.8% |
| C1 | 133 | 19.1% | 154 | 22.1% | 136 | 19.6% | 104 | 15.0% | 144 | 20.7% |
| B2 | 191 | 27.5% | 235 | 33.7% | 187 | 27.0% | 182 | 26.3% | 191 | 27.5% |
| B1 | 186 | 26.8% | 140 | 20.1% | 186 | 26.8% | 197 | 28.5% | 201 | 20.0% |
| A2 | 60 | 8.6% | 29 | 4.2% | 72 | 10.4% | 86 | 12.4% | 60 | 8.6% |
| A1 | 27 | 3.9% | 12 | 1.7% | 41 | 5.9% | 41 | 5.9% | 25 | 3.6% |
| 0 | 1 | 0.1% | 1 | 0.1% | 3 | 0.4% | 12 | 1.7% | 5 | 0.7% |
| Total | 695 | 100% | 698 | 100% | 693 | 100% | 692 | 100% | 694 | 100% |

En comparant les tableaux 3 et 4 relatifs à la compétence en anglais des deux échantillons, il est étonnant de constater à quel point les compétences sont hétérogènes dans les deux cas. Pour les étudiants de mobilité, venant de contextes de formation nationaux, de systèmes scolaires et de programmes de formation très différents, ce résultat ne surprend que peu. On pourrait par contre penser qu'un profil plus homogène se dessinerait dans l'échantillon francophone, où cet aspect entre moins en ligne de compte et où la majorité des étudiants a suivi une scolarité semblable, notamment en ce qui concerne l'enseignement de cette matière. Ce phénomène pourrait s'expliquer d'une part par le fait que l'éducation secondaire en Suisse romande s'est flexibilisée ces dernières années, et d'autre part par le fait qu'un certain nombre de choix et options peuvent avoir une influence sur le profil de chaque

étudiant. Par ailleurs, ce résultat démontre l'influence des trajectoires individuelles préalables, des expériences vécues et de la personnalité sur la construction de la compétence telle qu'elle est préconisée dans le constructivisme social et les théories sur la construction du répertoire plurilingue.

Tableau 5
Echantillon francophone (F)
Auto-évaluation des compétences en allemand

| Niveau CECRL | Ecouter | | Lire | | Prendre part à une conversation | | S'exprimer oralement en continu | | Ecrire | |
|-----------------|---------|-------|------|-------|---------------------------------------|-------|---------------------------------------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| C2 | 52 | 7.5% | 50 | 7.2% | 42 | 6.1% | 41 | 5.9% | 39 | 5.6% |
| C1 | 44 | 6.3% | 62 | 8.9% | 39 | 5.6% | 30 | 4.3% | 37 | 5.3% |
| B2 | 76 | 11.0% | 126 | 18.1% | 73 | 10.5% | 67 | 9.7% | 99 | 14.3% |
| B1 | 224 | 32.3% | 204 | 29.3% | 166 | 24.0% | 175 | 25.3% | 194 | 28.0% |
| A2 | 157 | 22.7% | 134 | 19.3% | 163 | 23.5% | 171 | 24.7% | 149 | 21.5% |
| A1 | 83 | 12.0% | 59 | 8.5% | 120 | 17.3% | 107 | 15.4% | 93 | 13.4% |
| 0 | 57 | 8.2% | 61 | 7.2% | 90 | 13.0% | 102 | 14.7% | 81 | 11.7% |
| Total | 693 | 100% | 696 | 100% | 693 | 100% | 693 | 100% | 692 | 100% |

2.3.4 Compétences en italien et espagnol

Pour ce qui est des compétences en italien et espagnol, les niveaux indiqués sont généralement beaucoup plus bas que dans les autres langues sondées. En effet, seuls environ 10% des étudiants disposent d'un niveau dépassant le niveau A2 dans ces deux langues. Cela s'explique par le fait que ces langues ne sont souvent pas des langues scolaires, ou alors qu'elles ne sont offertes que de façon optionnelle avec des années d'apprentissage moindres ou avec moins de continuité que dans le cas de l'allemand et l'anglais par exemple (qui sont les langues scolaires obligatoires). Pour les non francophones, ces langues représentent également rarement des langues scolaires.

2.3.5 Compétences communicatives pour les besoins académiques - perception des étudiants

Les tableaux 6 et 7 permettent d'apprécier la perception que les deux échantillons étudiants – non francophones et francophones - ont de leurs compétences de communication langagières pour les besoins académiques, les uns par rapport au français et les autres par rapport à l'anglais. Les étudiants sont invités à évaluer leurs compétences dans huit situations d'utilisation spécifiques à ce contexte, impliquant des compétences de production orale et écrite et de réception, ainsi que de gestion des études, à savoir : "comprendre un exposé", "prendre des notes au cours d'un exposé", "communiquer avec les professeurs", "discuter dans le domaine académique", "comprendre et utiliser une terminologie spécifique à leur domaine", "présenter des exposés académiques", "rédiger sur des sujets académiques ou de recherche".

En général, les deux tableaux ci-après (6 et 7) font ressortir, comme nous l'avons déjà constaté pour les activités de communication langagières en générale, que les niveaux de langue sont très inégaux. Des tendances similaires se dégagent toutefois dans les deux tableaux par rapport aux items proposés. Dans les deux cas, ce sont les activités productives qui posent le plus de problèmes aux étudiants, et pour lesquelles ils ont donc un besoin de formation plus important. Si l'on regarde les deux premiers items des tableaux 6 et 7, on peut constater que 47,8% de l'échantillon non francophone et 44,8% de l'échantillon francophone considèrent leur niveau de compétence pour la "présentation d'exposés" insuffisant; 44,1% de l'échantillon non francophone et 36,9% de l'échantillon francophone jugent leur niveau de compétence pour la "rédaction de sujets académiques" insuffisant. Les activités réceptives sont au contraire majoritairement évaluées comme étant "très bonnes" ou "suffisantes". Les résultats des deux tableaux sont organisés par rapport au degré de maîtrise des différents items qui est indiqué par les deux échantillons, de manière à permettre de comparer la ressemblance dans l'évaluation des items dans les deux cas.

Tableau 6
Echantillon non francophone (NF)
Auto-évaluation des compétences en français académique

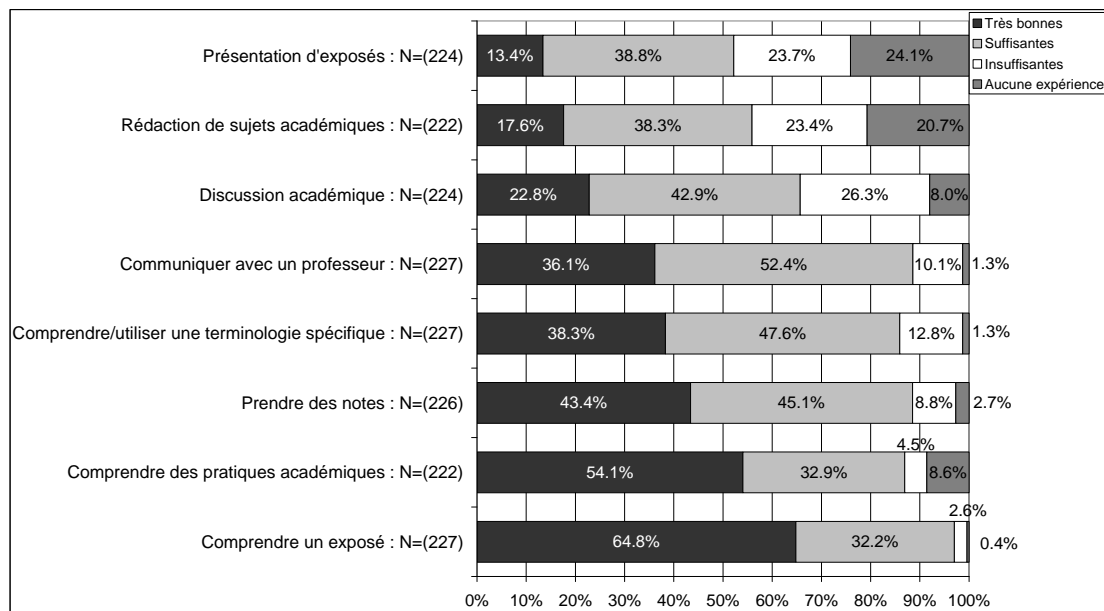
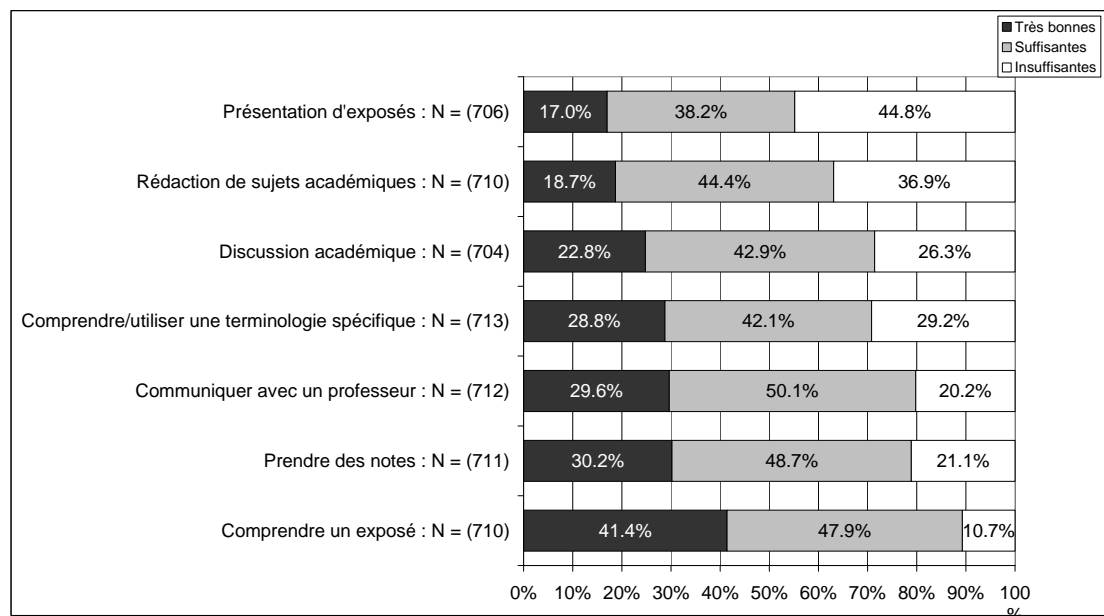


Tableau 7
Echantillon francophone (F)
Auto-évaluation des compétences en anglais académique

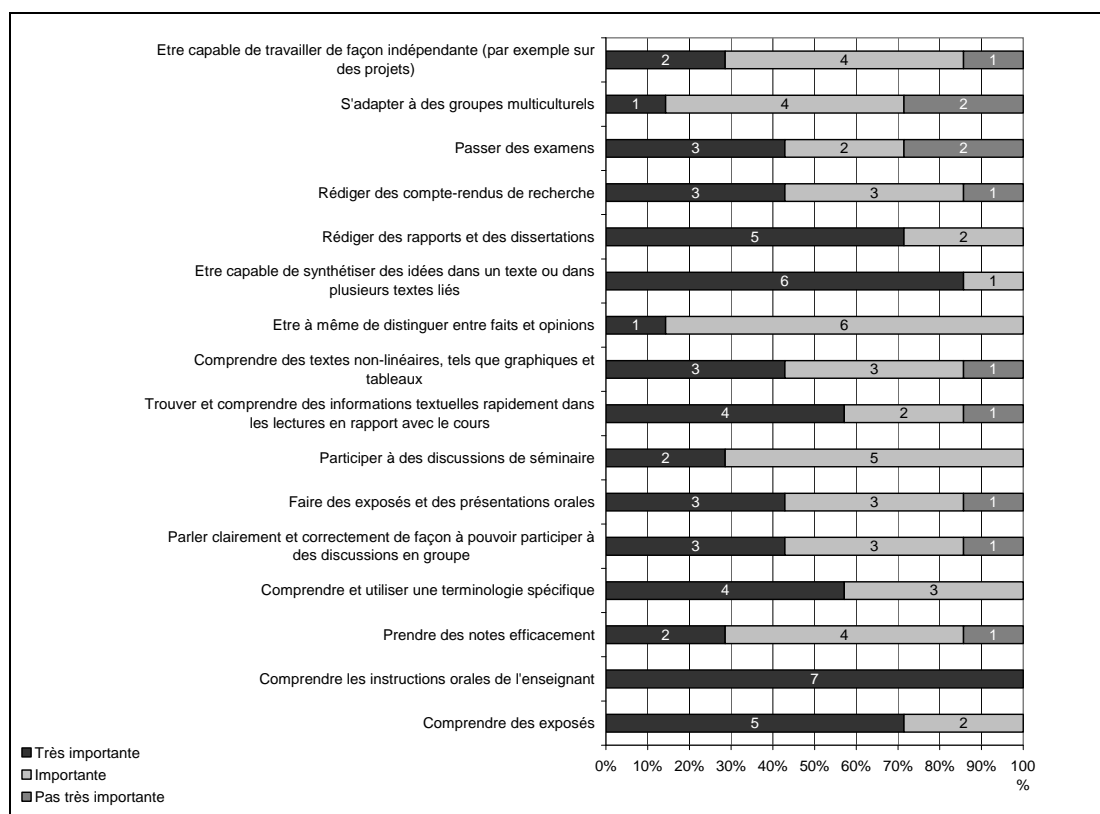


2.3.6 Compétences communicatives utiles pour les besoins académiques - perception des enseignants

Il est intéressant de prendre également en considération le point de vue des enseignants par rapport à la question des compétences communicatives requises pour favoriser le succès académique des étudiants. Ces derniers ont évalué selon leur degré d'importance, une fois pour l'anglais et une fois pour le français, la même série de 16 items relatifs à des compétences spécifiques en rapport avec le succès académique. Il s'agit, en plus des items soumis aux étudiants, de descripteurs portant sur des compétences cognitives liées au traitement des informations ("capacité à synthétiser des idées dans un texte ou dans plusieurs textes liés", "distinguer entre faits et opinions", "comprendre des textes non linéaires, tels que graphiques et tableaux") et en rapport avec la compétence interculturelle ("s'adapter à des groupes multiculturels") et la capacité à apprendre ("être capable de travailler de façon indépendante"). Dans les deux cas, les enseignants se sont également prononcés sur les activités qu'ils considèrent comme posant le plus de problèmes aux étudiants.

Le tableau 8 ci-après présente l'évaluation des compétences spécifiques en anglais susceptibles de contribuer au succès académique. On peut constater que la quasi-totalité des items proposés sont considérés comme étant largement importants. Il s'agit des réponses de sept répondants.

Tableau 8
Echantillon enseignant
Evaluation des compétences spécifiques en anglais susceptibles de
contribuer au succès académique : N = (7)

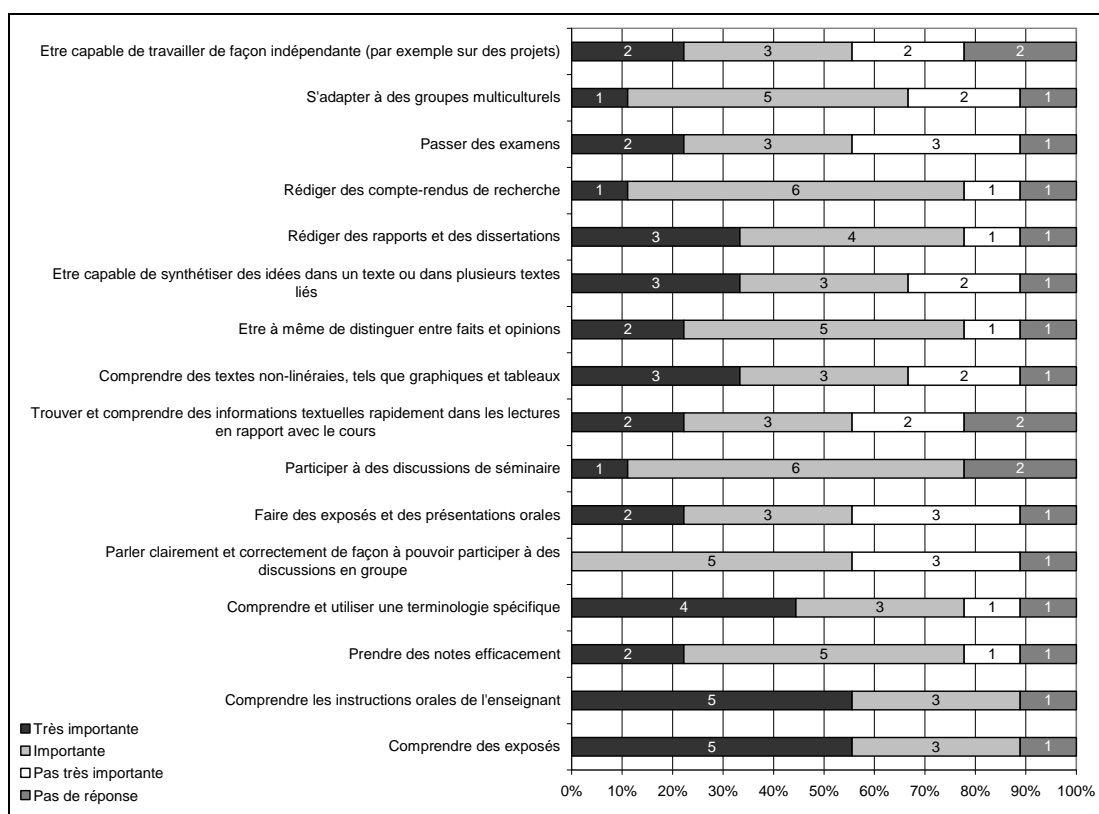


Le tableau 9 ci-après décrit l'évaluation des compétences spécifiques - cette fois en français (la langue locale) - qui sont nécessaires au succès académique¹ (par neuf répondants). En comparaison avec le tableau 7 qui évalue les mêmes compétences pour l'anglais, et bien que le degré d'importance accordée aux différents items varie de façon similaire dans les deux langues, on peut constater que, pour le français, le degré d'importance est systématiquement moindre que pour l'anglais, alors que les tâches que les étudiants doivent accomplir dans le contexte de leurs études doivent être sensiblement les mêmes. Cet écart surprenant laisse supposer que l'importance actuellement accordée à l'anglais en tant que langue scientifique internationale (particulièrement dans les sciences dites dures dont s'occupe l'EPFL) influence la perception de l'importance de cette langue. Or, comme cette enquête n'a pas porté sur

¹ Les items intervenant dans cette question sont entre autres inspirés d'une étude menée par Räsänen en 2002 à l'Université de Jyväskylä.

les représentations, cette hypothèse ne pourra pas être vérifiée. Par ailleurs, ces résultats reflétant l'expérience et la perception d'un échantillon relativement limité, ils nécessiteraient d'être encore vérifiés par d'autres moyens comme par exemple l'observation par des chercheurs externes à la situation.

Tableau 9
Echantillon enseignant
Evaluation des compétences spécifiques en français par rapport
au succès académique : N = (9)



2.3.7 Compétences spécifiques utiles pour le succès académique qui posent des difficultés aux étudiants - perception des enseignants

A la question "Quelles compétences posent des difficultés en anglais aux étudiants en général ?", les enseignants répondent en pointant particulièrement deux activités de communication langagières :

- Rédiger des rapports et des dissertations
- Faire des exposés et des présentations orales

Lorsque l'on pose la même question pour le français et par rapport aux étudiants internationaux, ce sont les trois activités suivantes qui sont sélectionnées :

- Rédiger des rapports et des dissertations
- Comprendre des exposés
- Comprendre et utiliser une terminologie spécifique

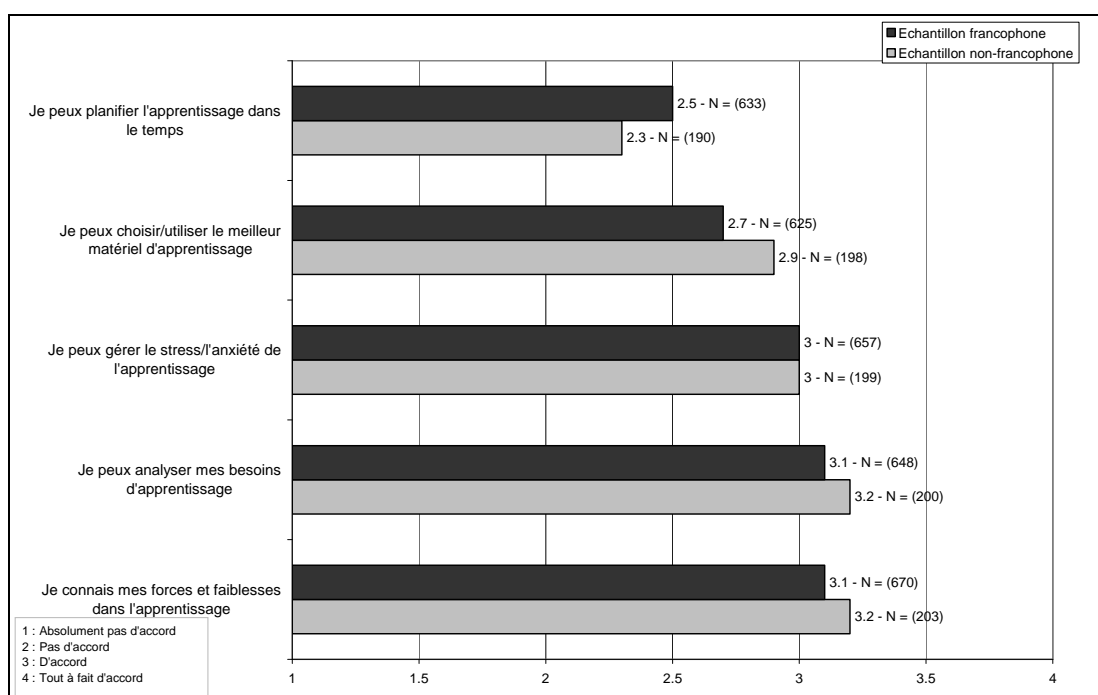
On peut constater que pour l'anglais, la perception des enseignants est en accord avec celle des étudiants, puisque les résultats de l'enquête montrent (tableaux 6 et 7) qu'un peu moins de la moitié des étudiants jugent leurs compétences insuffisantes dans les deux activités susmentionnées. Cependant, les points de vue divergent en revanche par rapport au français et à l'échantillon non francophone. En ce qui concerne la compétence "Rédiger des rapports et dissertations", la perception des étudiants et celle des enseignants convergent, mais ce n'est plus le cas pour l'activité "Comprendre des exposés". En effet, 97% des étudiants de l'échantillon non francophone considèrent avoir des compétences très bonnes ou suffisantes dans cette compétence, ce qui est en opposition avec la perception des enseignants. Là aussi, une vérification supplémentaire est nécessaire par exemple à travers des grilles d'observation telles qu'appliquées dans le projet DYLAN.

2.3.8 Capacité à apprendre - perception des étudiants

En ce qui concerne la capacité à apprendre, qui intervient en tant que compétence transversale dans l'apprentissage et favorise l'apprentissage tout au long de la vie, le tableau 10 montre que nous avons à nouveau affaire à une compétence qui est inégalement développée selon les différents aspects qui la composent. L'auto-évaluation effectuée par les étudiants s'est faite sous forme d'indication, sur une échelle, de leur accord ou de leur désaccord par rapport à un certain nombre d'énoncés relatifs à la capacité à apprendre ("Je connais mes forces et faiblesses dans l'apprentissage"; "Je peux analyser mes besoins d'apprentissage"; "Je peux gérer le stress/l'anxiété de l'apprentissage"; "Je peux choisir/utiliser le meilleur matériel d'apprentissage"; "Je peux planifier l'apprentissage dans le temps"). Le tableau fait

ressortir à l'aide d'une valeur moyenne¹ (d'une échelle allant de 1 : "Absolument pas d'accord" à 4 : "Tout à fait d'accord"²) que, hormis en ce qui concerne la gestion du temps, l'échantillon non francophone juge sa capacité à apprendre comme étant légèrement plus élevée que l'échantillon francophone. Cependant l'écart ne dépasse pour aucune des questions 0,2 points, cette différence n'est pas significative. Le fait d'être confronté à divers systèmes ou expériences et pratiques académiques différentes ne semble donc pas avoir une influence déterminante sur le développement de cette capacité.

Tableau 10
Les deux échantillons (F et NF)
Auto-évaluation de la capacité à apprendre – moyennes



La capacité d'apprendre ne se développe donc pas nécessairement automatiquement et doit être développée consciemment pour préparer l'apprentissage tout au long de la vie.

¹ Ces valeurs moyennes renvoient également à des profils individuels multiples quant au degré de développement de la capacité à apprendre.

² Il y a également (pour les tableaux 10 et 11) une catégorie "Je ne sais pas", qui n'a pas été prise en compte pour élaborer les moyennes.

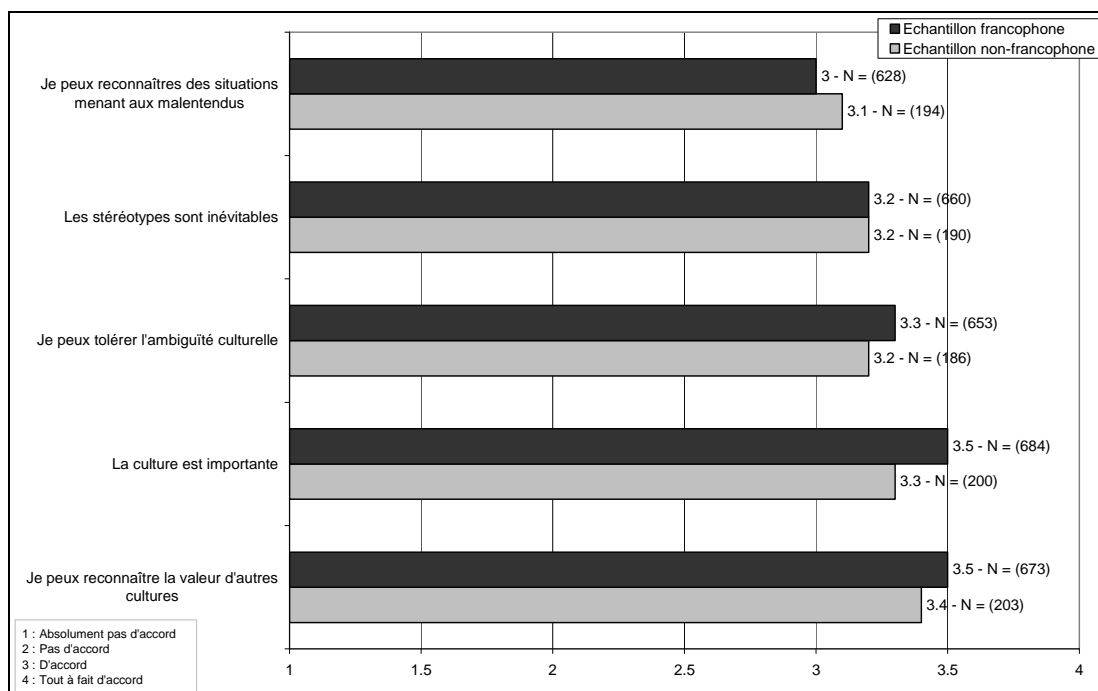
2.3.9 Compétences interculturelles - perception des étudiants

Les tableaux 11, 12, et 13 ci-après permettent d'apprécier la perception qu'ont les étudiants de leur degré de compétence par rapport à cinq aspects de la compétence interculturelle ("Je peux reconnaître la valeur d'autres cultures"; "La culture est importante"; "Je peux tolérer l'ambiguïté culturelle"; "Les stéréotypes sont inévitables"; "Je peux reconnaître des situations menant aux malentendus"). Afin de préciser si une expérience de mobilité ou l'enseignement des matières disciplinaires dans d'autres langues au niveau local dans une perspective d'internationalisation a automatiquement une influence sur le degré de développement de cette compétence, les résultats sont considérés sous trois angles : premièrement, une comparaison entre l'échantillon francophone et l'échantillon non francophone; deuxièmement, pour l'échantillon non francophone, une corrélation entre la durée du séjour en Suisse romande et la compétence interculturelle (moins de 1 an, 1-2 ans et 2 ans ou plus); troisièmement, pour les deux échantillons, une corrélation entre la présence ou l'absence d'une expérience d'enseignement dans une langue autre que la langue locale dans son propre pays et la compétence interculturelle. De manière intéressante et contrairement à notre hypothèse de départ, nous observons que la comparaison des deux échantillons et les corrélations effectuées ne démontrent pas une influence claire des facteurs sélectionnés dans le développement de la compétence interculturelle.

Le tableau 11 montre que pour trois des cinq items, l'échantillon francophone évalue sa compétence interculturelle légèrement plus favorablement que ne le font les étudiants non francophones qui se trouvent dans un contexte de mobilité. Pour l'une des questions, le résultat est identique et pour l'item : "Je peux reconnaître les situations menant aux malentendus", l'échantillon francophone se situe légèrement en-dessous des étudiants internationaux. Cependant l'écart ne dépassant dans aucun cas 0,2 points, il n'est pas significatif. Il va sans dire qu'on peut se poser la question des facteurs qui pourraient avoir une influence sur ce résultat. Etant composé de 28,7% d'étudiants bi- ou trilingues, l'échantillon francophone a-t-il effectivement une sensibilité plus grande dans ce domaine ? Le fait que la Suisse est un pays à plusieurs langues nationales favorise-t-il une prise de conscience dans ce domaine ? Est-il possible que les étudiants qui ne sont pas encore partis en mobilité surestiment tout simplement leurs compétences alors que les étudiants internationaux, qui se trouvent

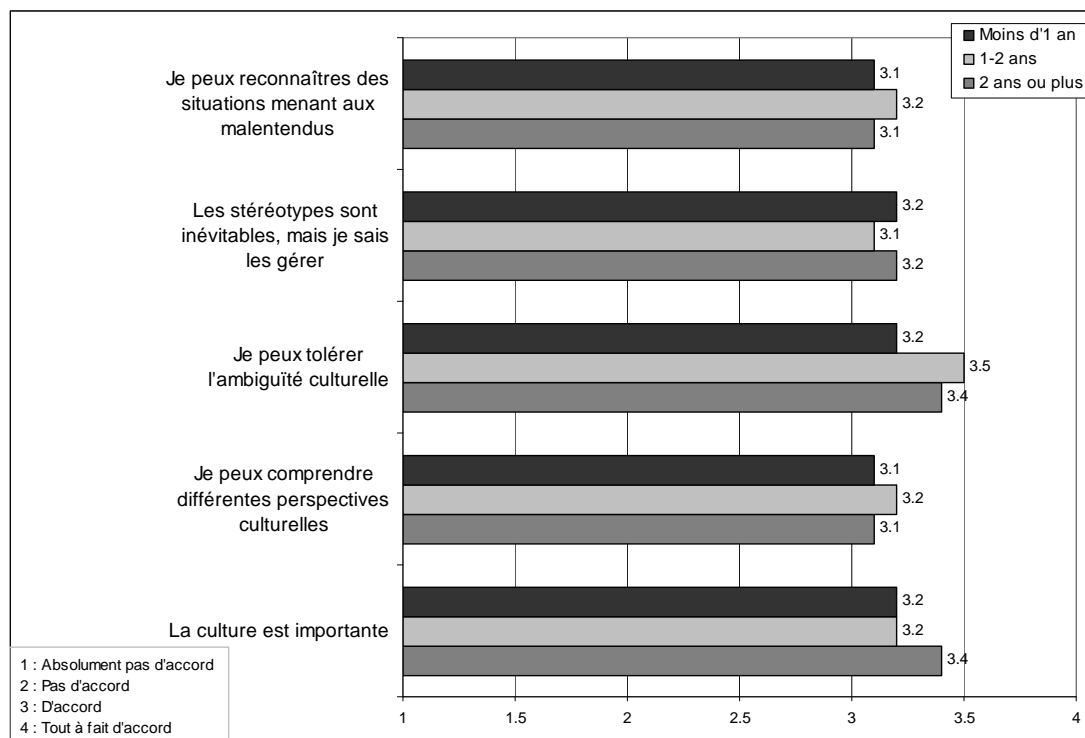
réellement dans une situation d'adaptation à une autre culture, mesurent mieux les difficultés qui peuvent être liées à cette problématique ?

Tableau 11
Echantillons francophone et non francophone (F et NF)
Auto-évaluation des compétences interculturelles – moyennes



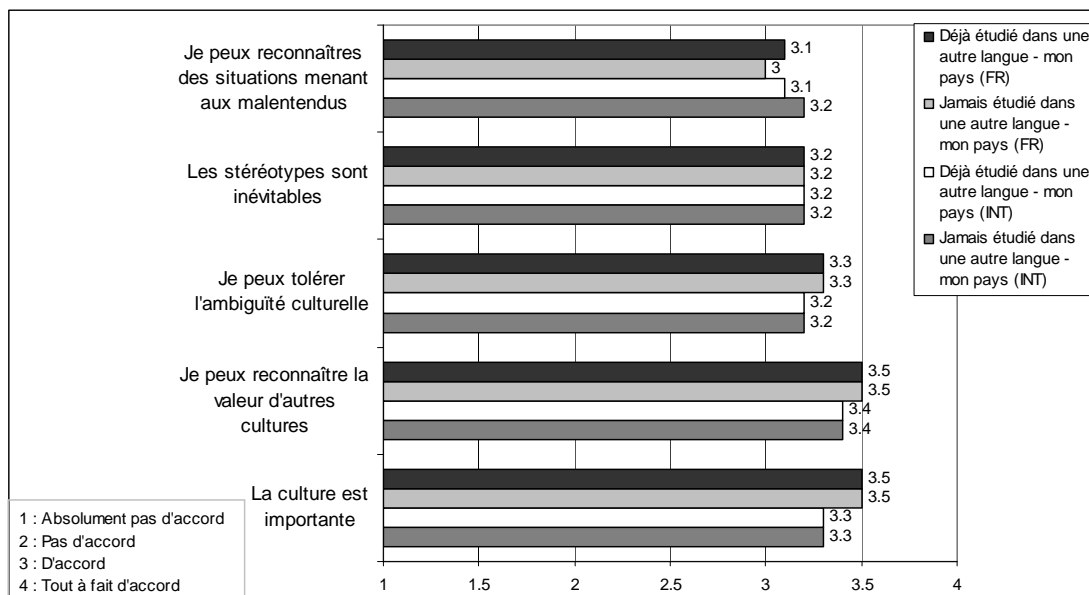
Si nous examinons les rapports entre la durée du séjour et la compétence interculturelle présentés dans le tableau 12, nous observons qu'il n'y a pas de progression entre les 3 catégories de durée. Il est intéressant de remarquer qu'une durée de séjour prolongée semble amener les étudiants à nuancer l'évaluation de leur propre compétence interculturelle, mais ne la fait pas évoluer. En effet, mis à part l'item "La culture est importante", qui semble indiquer que ce phénomène est reconnu comme jouant un rôle dans la communication, l'auto-évaluation des compétences des étudiants dont la période de séjour est la plus longue indique, pour trois des items, une valeur légèrement inférieure à celle des étudiants de la période intermédiaire, et se rapproche ou est égale à celle des étudiants ayant la période de séjour la plus courte.

Tableau 12
Echantillon non francophone (NF)
Compétences interculturelles corrélées à la durée du séjour - moyennes



Si nous portons maintenant notre attention sur la corrélation entre compétence interculturelle et enseignement dans une langue autre que la langue locale dans son propre pays, le tableau 13 fait ressortir que cette expérience n'a pas non plus d'influence significative sur le développement de la compétence interculturelle - et ce, ni pour l'échantillon francophone ni pour l'échantillon non francophone.

Tableau 13
Echantillons non francophone et francophone (NF et F)
Compétences interculturelles corrélée à l'expérience de l'enseignement dans une autre
langue que la langue locale du pays d'origine - moyennes



Les trois tableaux portant sur les compétences interculturelles semblent confirmer les résultats de recherche d'autres chercheurs mentionnés au troisième chapitre (Byram, Zarate, Coleman, Gohard-Radenkovic) qui démontrent que la compétence pluriculturelle ne se développe pas nécessairement et automatiquement parallèlement à la compétence plurilingue, et qu'une conscientisation à travers un processus éducatif est nécessaire pour faire évoluer cette compétence de façon systématique.

2.4 Conséquence des résultats obtenus pour la mise en place de programmes au niveau local

Notre analyse d'un contexte local spécifique nous permet de résumer les résultats de manière suivante : les données quantitatives obtenues montrent que, pour aucune des compétences sondées, les étudiants des deux échantillons ne disposent d'un niveau homogène de compétences préalables. De plus, la relative homogénéité initiale des profils (due à une trajectoire de formation préalable comparable et à des situations similaires de monolinguisme dans la société et dans les hautes écoles) est modifiée par les transformations actuelles : d'une part, en relation avec la formation formelle, la mobilité engendre la présence d'un public multilingue et multiculturel venant de systèmes de formation différents. D'autre part, dans de nombreux pays, une

flexibilisation dans le secteur secondaire (y compris en ce qui concerne les formations en langues) a été introduite, produisant des niveaux de compétence différents dans une même population scolaire. A cela s'ajoute le fait que les possibilités d'acquisition naturelle de compétences langagières se multiplient, par exemple suite à la mobilité, aux migrations et aux possibilités des nouvelles technologies dans la société européenne et mondiale actuelle; des apprentissages extra-institutionnels et non formels sont fréquents (ce que montre l'important pourcentage de personnes bi- ou trilingues dans notre étude, ainsi que les nombreuses langues mentionnées comme faisant partie des répertoires plurilingues). Il ne faut pas non plus oublier que les processus d'acquisition sont individuels et que chaque étudiant apporte différentes expériences d'apprentissage préalables qui influencent son profil. Les profils sur lesquels peuvent construire les hautes écoles sont donc multiples et divers, aussi bien au niveau des langues qui les composent qu'en ce qui concerne les niveaux préalables à l'intérieur d'une langue, à savoir les différents niveaux dans les activités (réception et production orale et écrite) et compétences transversales telles que la capacité à apprendre et la compétence interculturelle, ou encore par rapport aux compétences spécifiques nécessaires, comme nous l'avons démontré plus haut pour celles relatives au domaine académique. Ainsi, à partir de notre analyse de besoins, nous pouvons apporter plusieurs considérations et propositions.

Premièrement, l'obtention de données fiables relatives à la présence, à l'absence et à la pertinence des compétences par rapport aux exigences de la société actuelle permet de connaître les besoins en formation des étudiants dans un contexte géopolitique spécifique. Dans les résultats obtenus se trouvent aussi les prémisses d'une formulation de résultats d'apprentissage pertinents à viser à l'avenir. Bien que cette étude mette l'accent sur les besoins dans le domaine académique en relation avec l'enseignement des matières dans plusieurs langues et les défis que posent les profils préalables inadéquats dans ce contexte pour la formation en langues, les besoins dans les domaines personnel, public et professionnel¹ doivent également être pris en considération. Ils doivent faire l'objet d'investigations et d'un dialogue entre les

¹ Pour le domaine professionnel, les résultats du projet TNP3/2, qui ont été traités dans les chapitres précédents, peuvent servir de base.

experts en langues et les publics de référence au niveau local, régional, national et international.

Deuxièmement, l'analyse amène à dire que les besoins en formation du public étudiant varient fortement et sont spécifiques à un contexte local quant aux différentes langues, aux différentes activités langagières et plurilingues générales et propres au contexte académique, à la compétence interculturelle et à la capacité à apprendre. Nos résultats laissent supposer qu'il en va de même, dans une mesure différente, dans d'autres institutions universitaires. Lors de la mise en place des programmes ou formations, il s'avère donc nécessaire de prendre en considération les profils préalables des étudiants, qui ne sont pas identiques. En effet, des offres de formation qui se limitent à proposer un seul ou plusieurs niveaux homogènes dans une ou plusieurs langues, sans prendre en compte les profils de départ des étudiants, ne peuvent pas suffire à satisfaire les besoins des étudiants. Au contraire, les résultats de l'enquête démontrent qu'il est nécessaire d'offrir, dans un éventail large de langues, aussi bien des niveaux de départ multiples que la possibilité de développer des compétences partielles non seulement par rapport à une langue mais aussi des compétences interlangues spécifiques¹. Il s'agit ainsi de combler des lacunes et répondre à des besoins individuels en rapport avec les besoins communicatifs langagiers dans les domaines académique, professionnel, public et personnel. Ceci rejoint l'approche du CECRL. Le huitième chapitre "Diversification linguistique et curriculum" invite à s'interroger sur :

1 Au niveau des modules, le descriptif suivant peut illustrer la mise en pratique de formations visant des compétences partielles ou spécifiques :

Exemple de 2007 de la Freie Universität Berlin qui inclut une composante plurilingue (se référant au niveau de référence C1) :

"Sprechen: Die Studierenden sind in der Lage, in eigenen Untersuchungen gewonnene Ergebnisse und Schlussfolgerungen Fachleuten und Nichtfachleuten – ggf. frei sprechend – klar strukturiert, überzeugend und sprachlich weitgehend fehlerfrei zu präsentieren und auf kritische Fragen des Publikums angemessen zu reagieren. Sie sind in dem genannten Rahmen imstande, mediengestützte Präsentationen vorzubereiten und als Grundlage für Vorträge für unterschiedliche Zielgruppen zu nutzen.

Schreiben: Die Studierenden können – ggf. unter Berücksichtigung von Texten unterschiedlicher Sprachen - eigene Untersuchungen sowie in diesen gewonnene Ergebnisse und Schlussfolgerungen für Fachleute und Nichtfachleute in Aufsätzen oder Berichten sprachlich weitgehend fehlerfrei darlegen. Sie können unter Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Konventionen Berichte oder Protokolle von – ggf. in mehreren Sprachen durchgeführten - Sitzungen und Diskussionen über akademische und berufsrelevante Themen anfertigen".

... quels ordres d'objectifs paraissent le mieux convenir aux apprenants concernés à un moment donné de leur construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et compte tenu aussi bien de leurs caractéristiques, attentes, intérêts, projets et besoins que de leurs parcours antérieurs et leurs ressources actuelles. (2001:134)

Cette démarche est également en accord avec le processus de Bologne qui privilégie les profils différenciés. Ainsi, le *Communiqué de Berlin* déclare :

Les diplômés du premier et du deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché du travail. (Berlin 2003:3)

Troisièmement, un diagnostic des trajectoires et compétences préalables des étudiants permet de prendre des décisions informées non seulement quant aux compétences à développer mais aussi quant aux moyens pour réaliser ces objectifs (Räsänen 2000, Huhta 2002). Il est en effet nécessaire, lors de la conception de programmes ou modules de formation, de tenir compte de l'hétérogénéité des profils des étudiants, ce qui doit également avoir une influence sur les moyens proposés. Seuls "des situations d'appropriation et des dispositifs pluriels" (Holtzer 2002:13) offrent les conditions et la flexibilité nécessaires pour répondre à ces besoins divers. Il s'agit donc d'appliquer des concepts pédagogiques qui, d'une part, favorisent l'individualisation et, d'autre part, permettent d'intégrer et d'exploiter de façon cohérente l'ensemble des possibilités d'apprentissage disponibles (formelles et informelles) dans la perspective de l'élargissement coordonné du répertoire plurilingue et pluriculturel des différents étudiants. Il pourrait par exemple s'agir des moyens suivants : à côté des modules de langues, diverses formes d'apprentissage comme l'apprentissage en autonomie ou en autonomie guidée, l'apprentissage à distance, l'apprentissage en interaction (Tandem), les cours et apprentissages extra-universitaires, les séjours de mobilité, les enseignements plurilingues (c'est-à-dire des cours disciplinaires suivis dans une langue étrangère) et d'autres formes d'acquisition naturelle. Or, l'approche globale et cohérente telle que préconisée dans le CECRL semble dans cette perspective particulièrement pertinente pour le contexte universitaire puisqu'elle permet d'intégrer l'ensemble des différentes situations d'apprentissage qui contribuent à l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel. Par ailleurs, l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne s'est basée sur ces résultats pour mettre en place un dispositif de formation qui tient compte de ces résultats.

On peut remarquer que l'individualisation de l'apprentissage permettrait d'envisager des scénarios et diversifications quasi illimités en fonction des trajectoires préalables et des besoins, des intérêts et des projets de vie des étudiants. Elle s'avère donc favorable au développement de répertoires plurilingues diversifiés. De plus, une telle approche se prête particulièrement bien au contexte universitaire. En effet, ce dernier est généralement composé d'apprenants adultes disposant souvent déjà d'un répertoire plurilingue et pluriculturel d'une certaine ampleur ainsi que d'une expérience de l'apprentissage des langues. Par ailleurs, des besoins spécifiques y sont facilement identifiables (pour le contexte académique ou professionnel général, ou liés à l'intégration sociale), ce qui est moins le cas dans les secteurs primaire et secondaire qui ont nécessairement des objectifs de formation différents. Il est évident que le scénario d'une individualisation complète des parcours de formation se heurte aux limites que constituent les diverses contraintes, spécificités, intérêts et choix des institutions, liés aux priorités de développement et axes stratégiques au niveau facultaire, institutionnel, national et européen (qui introduisent des facteurs supplémentaires de décision dans la mise en place de formations en langues). Il se heurte également à la nécessité d'intégrer et de négocier, comme nous l'avons vu, à côté des visions des chercheurs et des équipes d'enseignants, les points de vue et attentes non seulement des étudiants mais également des autres publics de référence comme les anciens étudiants en situation professionnelle, employeurs et milieux professionnels, facultés et spécialistes disciplinaires, etc. dans un contexte spécifique, et de trouver un équilibre entre ces différentes visions.

En conclusion, il apparaît clairement qu'une analyse de besoins au niveau local permet de dépasser les présupposés et mythes concernant les connaissances et compétences préalables des apprenants, et les simples hypothèses de ce que pourraient être leurs besoins pour intégrer le point de vue des étudiants et d'autres publics cibles concernés (enseignants). Les démarches entreprises en vue de l'élaboration de formations peuvent ainsi être fondées sur des choix informés qui tiennent compte, dans une perspective actionnelle, du niveau de départ et des compétences à développer chez les étudiants en fonction de leurs besoins et lacunes

réelles¹. Elles contribuent de ce fait à définir des programmes qui soient réellement utiles aux étudiants.

Dans le contexte des études de langues pour les spécialistes, compte tenu de la multiplication et de la transformation des débouchés pour ce type d'étudiants, le rapport de synthèse RTL/TNP 3/2 plaide par ailleurs non seulement pour le développement d'une compétence de communication langagière et interculturelle pertinente (à côtés des objectifs de formation en littérature et en linguistique) mais également pour un élargissement des objectifs de formation des cursus afin de préparer les étudiants de manière adéquate aux nouvelles exigences. Il considère nécessaire d'inclure le développement de compétences ne faisant traditionnellement pas partie de cette formation comme la direction de projets ou l'enseignement des langues aux adultes :

With the general internationalisation of working life, language graduates are also increasingly working outside language related industries e.g. in the corporate sector in positions requiring language expertise as technical writers, webmasters, translators, interpreters, or in the marketing, public relations, human resources and management departments, etc. Broadly speaking, this entails tasks that demand multiple skills. The typical content of language graduates' programmes is too narrow to provide for the skills needed in working as an expert in multidisciplinary teams. There is a need for a broader profile for easier access to market. In order to prepare language graduates for new types of jobs, their education should also include, for example, systematic development of teamwork and project management skills, technical communication, documentation, translation and the development of strategic and intercultural communication competence. There are increasing opportunities for language graduates who have additional expertise in some non-language fields. Combinations of language studies and subjects from domains other than the humanities (such as economics, geography or a technical field) seem to be attractive qualifications as regards the labour market. In addition, language teacher education needs to widen its scope to include more opportunities to specialise in adult language education and its pedagogical practice. (RTL/TNP 3/2 2005)

¹ Il est clair que pour aller encore plus loin dans la démarche d'adaptation aux besoins des publics cibles, il est nécessaire d'effectuer des analyses de besoins également au niveau d'un groupe spécifique et même au niveau individuel. Une didactique favorisant l'autonomie de l'apprenant est adaptée pour prendre comme point de départ le profil actuel et les besoins des apprenants et ainsi continuer la construction et l'élargissement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Les intentions d'un manuel sont souvent dissociées de ces besoins.

3. Situation locale et référentiels européens

3.1 Démarches d'articulation locale/européenne existantes : la situation actuelle comme point de départ

Afin de préciser la question de l'articulation entre les points de référence européens et les contextes locaux spécifiques, nous nous proposons tout d'abord d'analyser les approches de deux modèles existants, celle du CECRL et celle de Tudor / Mackiewicz, qui peuvent nous donner quelques pistes. En effet, dans le CECRL, la relation entre ces deux niveaux est interrogée par le biais de questions dans des encadrés que Coste appelle "des renvois de balle constants à la responsabilité locale des usagers" (Coste 2006:3)¹. Ces questions apparaissent à partir du chapitre 3 et sont généralement introduites par la phrase : "les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas...", à la fin d'une explicitation des aspects importants dans une approche actionnelle en relation avec l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Ces questions visent à faire prendre conscience aux utilisateurs du CECRL de leur situation spécifique et de leurs propres manières de faire. Ainsi - à l'aide du "métasystème descriptif" (North 2007:10) proposé - les choix sous-jacents à un système deviennent apparents et la comparaison des systèmes entre eux devient possible. Il est certain que ce questionnement cherche, comme nous l'avons analysé au quatrième chapitre, à inciter les concepteurs de programmes à s'orienter vers une approche actionnelle basée sur le plurilinguisme. Cependant la formulation des questions, à de rares exceptions près², ne pousse pas nécessairement

¹ Le CECRL 2001 ainsi que le *Guide pour les utilisateurs du CECRL* (sans date) édité par Trim invitent, à travers l'ensemble de leurs chapitres, à relier les catégories décontextualisées proposées à la situation concrète des apprenants. Ils invitent p. ex. à envisager et expliciter les contextes d'utilisation (multilingues et multiculturels) dans lesquels (dans notre contexte) les étudiants/diplômés auront besoin d'agir ou devront être linguistiquement outillés pour agir.

² Une exception forme par exemple l'énoncé suivant : "Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas les mesures qu'ils prennent pour faire progresser le développement des élèves et étudiants vers une utilisation et un apprentissage de la langue responsable et autonome" (CECRL 2001:114). Dans ce cas, la formulation "mesures qu'ils prennent pour faire progresser" indique que l'utilisation et l'apprentissage responsable et autonome sont considérés comme le modèle souhaitable.

à appliquer cette manière de faire comme modèle - ce qui comporte le risque, comme le relève Coste¹, d'un "simple ré-étiquetage de l'existant" (Coste 2006:9).

Plus spécifiquement pour le domaine universitaire, Tudor / Mackiewicz 2007 se préoccupent également des repères à dimension européenne auxquels il convient d'accorder de l'importance dans chaque situation locale à travers l'Europe. En effet, ces deux auteurs mènent une réflexion sur les points de référence à prendre en considération lors de la mise en place de politiques linguistiques au niveau institutionnel dans les hautes écoles en Europe. Dans ce cas également, une série de questions cherche à susciter une prise de conscience d'un éventuel écart entre une situation actuelle inappropriée et une situation qui serait plus adaptée pour satisfaire aux nouveaux besoins et ce, en relation avec les stratégies, structures, moyens et approches permettant de renforcer l'intégration des langues dans les cursus et leur adéquation avec les exigences de qualité nées des réformes de Bologne. Les questions posées permettent non seulement d'analyser la situation actuelle mais suggèrent également des directions d'action futures.

Cependant, bien que les textes explicatifs fassent référence aux divers standards de qualité, ils restent trop vagues en ce qui concerne les principes sous-jacents à intégrer dans toute réflexion, notamment le principe du plurilinguisme et le développement d'un répertoire plurilingue et pluriculturel adéquat mais pouvant avoir des formes multiples. Ce dernier n'est en effet pas clairement défini comme le principe fondateur de toute action. Les questions proposées ne poussent ainsi pas nécessairement (sauf dans certains cas) à aller au-delà du traçage d'un profil de l'état actuel et de l'abandon de modèles contraires à ce principe.

3.2 Pour une démarche prenant les compétences adéquates visées comme point de départ

Or, dans l'optique du changement du paradigme de Bologne, il nous paraît plus pertinent que le point de départ d'un processus de changement ne soit pas la situation actuelle, mais les acquis de formation possibles visés, et ce à différents niveaux

¹ Coste affirme dans ce contexte qu'une "contextualisation du *Cadre*, de quelque mode qu'elle soit, n'a pas de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution" (2006:9).

(cursus dans les différents cycles, parties de programmes, modules individuels, unités d'apprentissages plus petites). De ce point de vue, la priorité doit être donnée à la mise en place de principes permettant la définition d'un répertoire plurilingue et pluriculturel qui soit pertinent pour le domaine universitaire et contextualisé par rapport à une situation locale spécifique à l'aide des points de référence. Cette définition préalable permet d'avoir une vision claire. Toutes les réflexions et actions peuvent ainsi être orientées vers la réalisation de cette adéquation, en mettant l'accent sur ce qui doit être changé dans la situation actuelle ainsi que sur des stratégies permettant de contourner les obstacles. Une telle approche vise clairement à ouvrir la voie à de nouvelles directions en matière de formation pour adapter le répertoire plurilingue et pluriculturel aux besoins explicités.

Si l'on vise à favoriser un projet et des processus de changement et d'innovation dans le domaine des langues dans le secteur universitaire, il convient de préciser qu'il est important que toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans la conception de formations en langues universitaires (spécialistes et non spécialistes) soient réellement conscientes des enjeux impliqués et qu'elles cherchent leur réalisation dans un effort commun. En effet, les transformations dans le secteur universitaire engendrent des questionnements nouveaux, qui vont de pair avec une expansion des paramètres à prendre en considération. Ainsi, toutes les questions et l'ensemble des modalités pratiques à mettre en œuvre doivent être considérés ou reconsidérés à la lumière des points de référence pertinents. Le diagnostic de la situation actuelle doit être précédé d'une prise de conscience de ces points de référence ou se faire en parallèle avec celle-ci, puis d'une (auto-)évaluation critique menée dans la perspective de mesurer l'écart entre la situation actuelle et le modèle visé, de façon à faire apparaître les ajustements à apporter en relation avec les points de référence qui définissent justement en quoi consiste un répertoire plurilingue et pluriculturel adéquat. Compte tenu de la nature de ces points de référence - comme nous l'avons vu dans le premier chapitre -, des solutions locales et individuelles multiples et diverses sont et doivent être possibles.

Il faut cependant admettre qu'il restera probablement toujours un décalage entre une solution idéale et la situation réelle, en raison des nombreuses contraintes pratiques, résistances et autres obstacles, comme le note Kelly :

Hazard arises from the general condition, noted by Sartre, that there will necessarily be disparities between the ideal and the real, or between the theoretical domain of aspiration and the practical domain of outcomes. (Kelly 2003:102)

Il ne faut pourtant pas s'arrêter à ce constat. L'objectif visé doit rester de faire correspondre la situation réelle aux exigences d'un cadre européen commun de référence pour les langues dans le domaine universitaire qui soit en accord avec les exigences de qualité de Bologne, et qui intègre ainsi une culture de qualité. Pour ce faire, il s'agit d'appliquer une démarche à caractère dynamique et formatif, s'inscrivant dans une action à long terme qui doit être liée à la mise en place de stratégies multiples à tous les niveaux d'intervention (acteurs politiques, décideurs au niveau institutionnel, concepteurs de programmes, enseignants, apprenants, publics cibles économiques et de la société civile, etc.), permettant ainsi d'avancer en continu vers ce nouveau paradigme. Car, comme on a pu le voir, la mise en œuvre de ces nouvelles conceptions implique pour tous les acteurs concernés un changement d'attitude et de représentations fondamental et l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences et attitudes dans un processus continu, lui-même en constante évolution¹.

3.3 Outils pour soutenir un processus dynamique de mise en place de profils locaux pertinents intégrant les exigences de Bologne

Ainsi, pour s'engager dans une approche prospective et dynamique de conception ou de redéfinition des formations en langues au niveau d'une institution ou faculté, les différentes facultés, unités ou enseignants peuvent se servir des divers points de repère définis et fondés scientifiquement au cours de ce travail. L'existence de critères et options pertinents pour les formations en langues dans le contexte académique peut guider l'élaboration de formations appropriées, permettant aux étudiants des différents cycles de construire des profils plurilingues et pluriculturels en adéquation avec les besoins des différents publics cibles et suffisamment diversifiés pour prendre en compte leurs parcours préalables. Il va sans dire que leur mise en œuvre présuppose

¹ Les éléments qui interviennent dans ces processus de changement mériteraient par ailleurs de faire l'objet de recherches supplémentaires, qui dépassent le cadre de ce travail. De telles recherches permettront peut-être de dégager des facteurs de réussite qui contribueraient à accélérer ces processus.

fondamentalement une adhésion à ces critères. Le présent travail cherche à favoriser cette adhésion en fondant les différents aspects sur des résultats de recherche.

Pour soutenir le processus de détermination de profils favorables pour une faculté, nous esquisserons deux supports pouvant servir de référence pour guider un processus dynamique de changement. Le premier sera présenté sous forme de schéma et vise à donner une vue synoptique permettant de rendre compte et de saisir d'un coup d'œil les nombreux facteurs de niveau et d'ordre différents à envisager et à intégrer dans la démarche de planification ou de reconceptualisation des formations en langues. Le deuxième consiste en une série de questions qui se veulent complémentaires aux questions des modèles existants mentionnés plus haut (CECRL 2001 et Tudor / Mackiewicz 2007 et 2008)¹, puisqu'elles visent à étayer les processus de décision en favorisant explicitement l'intégration de standards de qualité spécifiques à l'université. Remarquons que l'accent dans cette démarche est donc mis autant sur le processus que sur un certain nombre d'éléments clés indispensables dans chaque formation en langues.

Ces éléments clés n'impliquent cependant pas, comme nous l'avons déjà dit, une manière unique de faire, mais une articulation flexible et dynamique autour de points de référence ajustables au contexte permettant aux universités de se positionner de manière originale. Ces points de référence visant à susciter une réflexion collective et à porter un regard extérieur sur l'action peuvent donc, en ce sens, devenir un catalyseur pour le processus d'innovation. Berthoud e.a. attirent cependant l'attention sur le fait que la mise en œuvre du plurilinguisme dans les universités nécessite l'application d'un processus ouvert et dynamique susceptible "d'affinement et de remise en question au gré des recherches conduites parallèlement à leur mise en œuvre, afin que ces principes soient constamment nourris à la fois de la théorie et de la pratique" (2001:16). Notons donc que les points de référence proposés ne doivent en aucun cas présenter une norme figée et qu'une démarche d'affinement et de révision constante s'avère également nécessaire pour l'ensemble des facteurs constitutifs du cadre commun de référence pour les langues pour le domaine

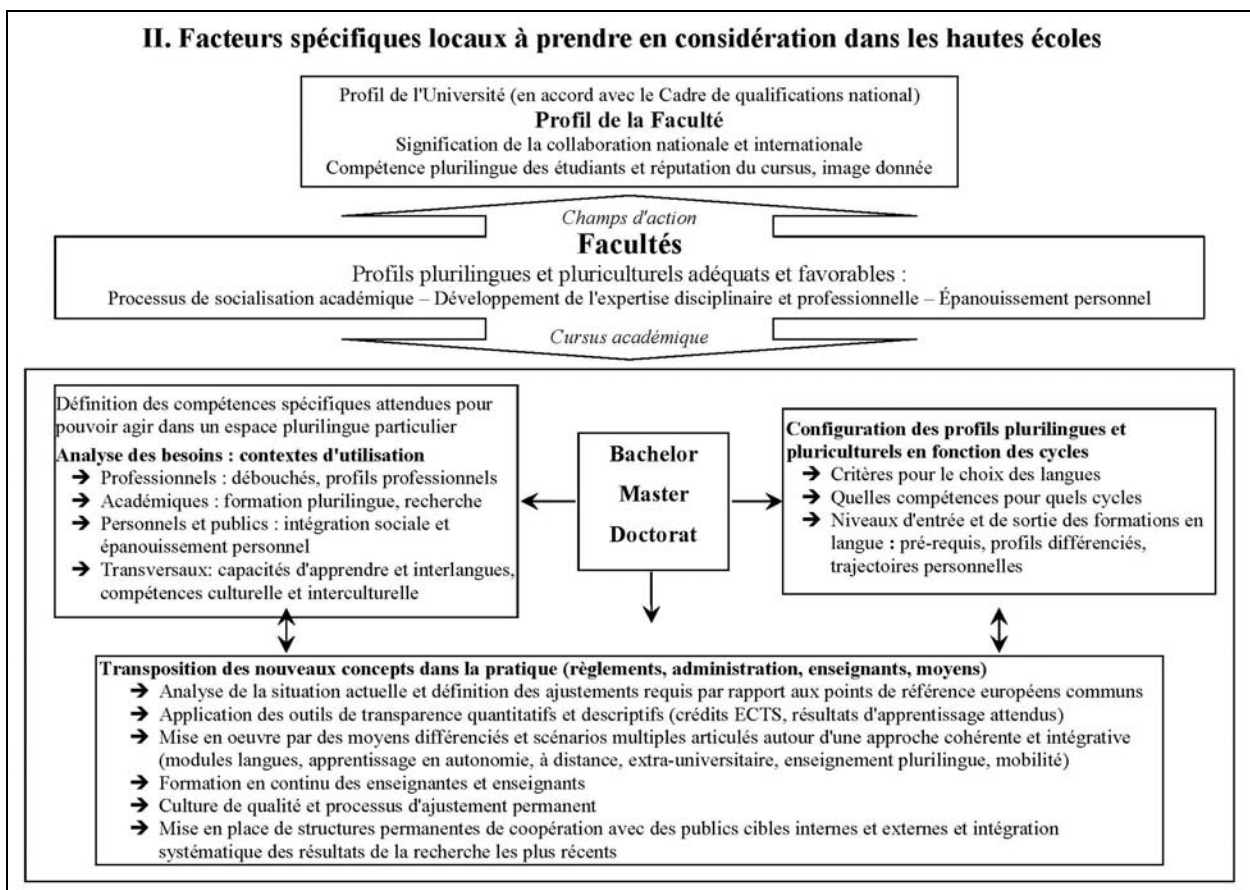
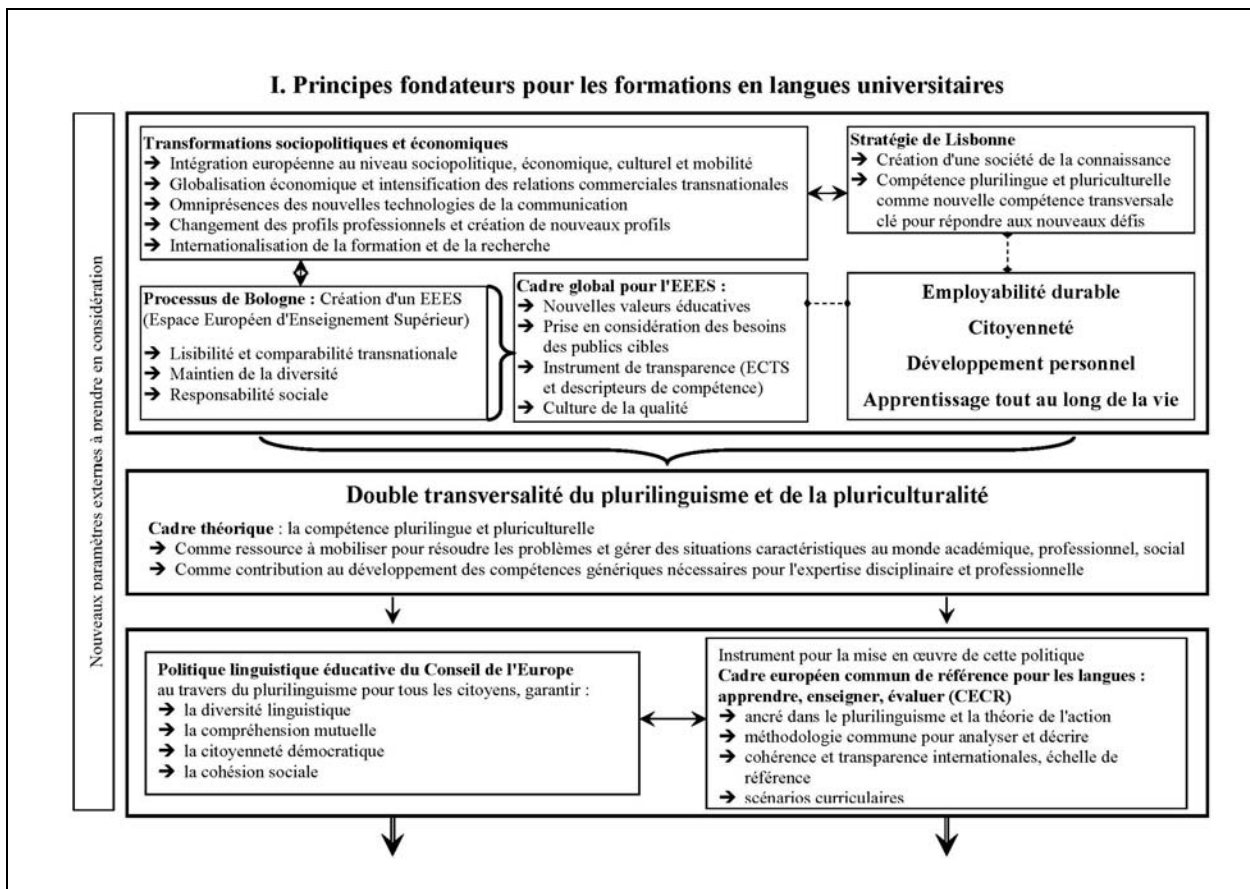
¹ Les questions proposées se recoupent dans certains cas avec les questions de ces deux modèles.

universitaire proposé afin de pouvoir appréhender les développements sociétaux et scientifiques futurs.

3.4 Vue synoptique des facteurs européens et locaux à prendre en considération

En ce qui concerne les deux schémas faisant partie de la première étape, nous avons distingué à l'intérieur de notre cadre conceptuel d'une part les principes fondateurs (I) et, d'autre part, les facteurs à spécifier par rapport à un espace plurilingue particulier (II), qui ont été dégagés au cours de ce travail et qui permettent de donner un input supplémentaire en cas de besoin. Notons que la vue d'ensemble des différents ancrages met volontairement en évidence le fondement théorique, à savoir le rôle transversal du plurilinguisme et de la pluriculturalité comme principe à adopter dans l'ensemble des nouveaux programmes et formations en langues universitaires. Tous les autres facteurs à prendre en considération au niveau local doivent leur être subordonnés.

Dans une visée pratique, ce schéma veut jouer un rôle de charnière entre différents niveaux : tout d'abord, entre les principes européens et une situation concrète, mais aussi et surtout, en tant que support de dialogue entre les agents de type différent - spécialistes et non spécialistes - qui interviennent au niveau d'une institution, d'une faculté (mais aussi au niveau national et européen) dans le processus de prise de décision en rapport avec les formations en langues. Il cherche ainsi à limiter des décisions arbitraires et non fondées dans ce domaine.



3.4.1 Validation-pilote du schéma à l'Université de Lausanne

Une validation-pilote de ce schéma est effectuée depuis 2007 à l'Université de Lausanne sous l'égide de la Commission de politique linguistique de la Direction de l'Université de Lausanne (CPL) qui est composée de représentants de toutes les facultés et autres corps ainsi que de spécialistes en langues. Il sert de support (entre autres) dans le processus d'un changement structurel visant à reconnaître dans les cursus des différentes facultés des formations en langues existant à l'Université mais entièrement facultatives et extracurriculaires par l'attribution de crédits ECTS, qui s'inscrit dans un projet plus large de mise en place d'une politique linguistique visant à promouvoir et valoriser le plurilinguisme à l'Université de Lausanne. Au préalable soumis à des experts du domaine pour contrôler la pertinence de ses composantes (Berthoud, Mackiewicz, Springer), il a ensuite été, dans une première étape, présenté et discuté au sein de la CPL puis avec des représentants des décanats de six facultés afin de tester sa compréhensibilité et sa capacité à contribuer à une sensibilisation et à susciter une prise de conscience de l'importance d'un répertoire plurilingue et pluriculturel adéquat en tant qu'outil de médiation pour la construction du savoir et le développement de l'expertise disciplinaire dans l'ensemble des disciplines. Il est certain qu'il ne peut garantir à lui seul la compréhension des enjeux, mais il peut servir de support à la discussion entre spécialistes en langues et décideurs dans une visée réflexive et formative. Dans ce sens, il a prouvé son utilité. Un certain nombre de facultés (Faculté des sciences sociales et politiques, Faculté des hautes études commerciales, Faculté de théologie et de sciences des religions) ont (entre autres) suite à ces discussions d'ores et déjà intégré des crédits ECTS pour les langues dans leur cursus et ce, dans une perspective plurilingue, car elles reconnaissent toutes des profils différenciés pour chaque étudiant.

3.5 Questions pour initier et accompagner un processus de changement coordonné

En ce qui concerne la deuxième étape, les questionnements que nous proposons visent premièrement à être une incitation pour approfondir le sens des changements initiés par le processus de Bologne, et deuxièmement à proposer une grille conceptuelle afin d'examiner la situation actuelle sous l'angle des points de référence

extérieurs communs mis en avant dans les deux schémas. Cette démarche cherche à élargir l'horizon, permettant ainsi de soutenir la mise en place de profils locaux spécifiques et adéquats. Les destinataires de ces questions sont ici aussi l'ensemble des acteurs concernés par la mise en place des programmes de langues au niveau institutionnel, ou des stratégies au niveau institutionnel, local, national et européen. Il peut s'agir de décideurs au niveau politique, institutionnel, d'une faculté ou autre unité, d'enseignants ainsi que des publics de référence.

Pour l'ensemble des questions, il est important de noter qu'en cas de réponse négative, il est nécessaire de déterminer activement et explicitement quelles structures, mécanismes ou autres supports (comprenant notamment les éléments du cadre conceptuel explicités dans cette étude) peuvent et doivent être mis en place pour susciter les réflexions et actions requises au niveau des institutions, facultés et individus - et ceci pour garantir que les plans d'action et formations comporteront les facteurs constitutifs tant au niveau théorique qu'au niveau de la politique éducative et pour créer un contexte favorable à leur opérationnalisation.

Les questionnements s'intéressent ainsi principalement aux processus d'innovation à mettre en place, et portent sur les domaines et éléments pertinents et indispensables dans le cadre de ce processus. Ils ont pour objectif de clarifier et d'explicitier les objectifs en matière de répertoire plurilingue pertinent à développer dans un contexte spécifique, et de soutenir les facultés ou autres unités dans l'élaboration d'un plan d'action¹. Des questions qui touchent l'ensemble des programmes universitaires, et qui sont donc des questions externes au domaine des langues, interviennent également dans ce processus du fait des missions élargies de l'université. La prise en compte de ces aspects dépassant le cadre des questions linguistiques seules est essentielle, car elle fournit les valeurs et principes fondateurs pour les formations en langues; elle sera pour cette raison traitée explicitement.

¹ De par leur démarche, ces questions peuvent également s'inscrire dans les six questions d'assurance qualité plus générales proposées par *The Quality Assurance Agency for Higher Education* : "What are you trying to do? Why are you trying to do it? How are you going to do it? Why will that be the best way to do it? How will you know that it works? How will you be able to improve it?" (Crozier 2008: powerpoint).

3.6 Questions en relation avec les nouveaux paramètres européens à prendre en considération

3.6.1 Questions liées aux transformations économiques et sociétales et à la politique éducative européenne en général

En ce qui concerne les transformations sociopolitiques et économiques et l'objectif politique de mettre en place une Europe de la connaissance (en relation avec le deuxième chapitre de ce travail), les questions que nous proposons, qui s'adressent particulièrement aux décideurs au niveau institutionnel responsables de la qualité et aux concepteurs de programmes de langues, sont les suivantes :

1. Y a-t-il eu une prise de conscience du rôle central et de la nouvelle responsabilité du secteur tertiaire pour contribuer au développement et au bien-être social, économique et individuel ?
2. Y a-t-il eu, de manière générale, une prise de conscience de la nécessité d'adapter les qualifications aux nouvelles exigences apparues avec l'avènement de la société de la connaissance et les choix de société au niveau politique ?
3. Y a-t-il eu une prise de conscience de la manière dont les changements dans un contexte plus large ont modifié le rôle et l'importance du plurilinguisme, le transformant en une compétence clé vitale pour garantir la réussite des objectifs sociopolitiques et économiques européens visés tels que préconisé dans les principes de la politique linguistique éducative européenne actuelle ? Si de telles réflexions n'existent pas encore ou seulement partiellement, quelles stratégies peuvent être mises en place pour les susciter ?

3.6.2 Questions relatives aux critères de qualité de Bologne

Les questions suivantes (en relation avec le premier chapitre de ce travail) veulent susciter une prise de conscience de l'importance du plurilinguisme suite aux changements nés de la mise en place d'un Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) :

1. Les nouveaux critères de qualité fixés dans le *Cadre global de qualifications pour l'EEES* sont-ils généralement connus et compris par l'ensemble des personnes concernées par la mise en place des programmes en général, et des formations en langues en particulier ?
2. En rapport avec l'objectif de Bologne du maintien de la diversité et de l'équité dans un contexte multilingue et multiculturel, une prise de conscience a-t-elle eu lieu du rôle crucial du plurilinguisme et de la pluriculturalité pour atteindre cet objectif ?
3. Y a-t-il eu une prise de conscience de la nécessité de spécifier et d'ajuster le répertoire plurilingue individuel au travers de chaque cursus pour équiper chaque étudiant de manière adéquate pour la vie académique et professionnelle actuelle, et pour permettre l'épanouissement personnel ?
4. Eu égard aux objectifs de Bologne, y a-t-il eu une prise de conscience du rôle et de la responsabilité de l'université en matière de développement du plurilinguisme dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie ?
5. S'il n'existe pas encore une compréhension claire du rôle du plurilinguisme dans le processus de Bologne et dans la société européenne actuelle, quelles sont les stratégies à mettre en place pour susciter une telle prise de conscience et une compréhension approfondie ?

3.6.3 Questions liées aux formations en langues en général

Les questions suivantes (en relation avec le premier, troisième, quatrième et cinquième chapitre de ce travail) concernent les formations en langues en général et les moyens de garantir la diversité, la lisibilité et la comparabilité transnationales des qualifications ainsi que la pertinence sociale des formations :

1. Le concept de plurilinguisme et de pluriculturalité constitue-t-il le principe fondateur des programmes et modules de langue ? Si non, quelles démarches doivent être entreprises d'une part pour mettre en place le principe 1+>2 pour tous, et d'autre part pour sortir des conceptions monolingues toujours prédominantes ?

2. En ce qui concerne la documentation des qualifications, une interrogation a-t-elle eu lieu quant aux changements qu'implique la nécessité d'une lisibilité et d'une comparabilité transnationales pour les formations en langues dans un Espace européen d'enseignement supérieur ?
3. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe sert-il de base à la conception de programmes, tant au niveau de son approche plurilingue actionnelle qu'au niveau de la mise en relation avec les niveaux de référence des résultats d'apprentissage, ainsi que de l'utilisation du métasystème commun qu'il met à disposition de ses utilisateurs ?
4. Les compétences de communication langagière et interculturelles développées à travers les modules langues (ou d'autres formes d'apprentissage) sont-elles décrites en termes de compétences et en rapport avec des niveaux de référence européens pour être transparentes et comparables ?
5. Les modules langues, comportent-ils explicitement des compétences générales, notamment le développement de la capacité d'apprendre favorisant l'apprentissage tout au long de la vie et des compétences interlangues pour gérer des situations multilingues et multiculturelles ?
6. Des crédits ECTS sont-ils prévus pour les formations en langues ? Si oui combien ? Le nombre de crédits accordés est-il réaliste par rapport aux acquis de formation et aux profils visés ou nécessaires ?
7. Les compétences plurilingues sont-elles mentionnées dans le Supplément au diplôme ?
8. Les formations proposées intègrent-elles les besoins et attentes des publics cibles pour réaliser les valeurs de l'employabilité, de la citoyenneté et de l'épanouissement personnel ? Comment ces besoins sont-ils déterminés ? Une collaboration structurée avec les publics de référence concernés existe-t-elle pour l'élaboration des plans d'études et modules de formation ?
9. Les formations proposées sont-elles basées sur l'état actuel de la recherche dans le domaine du plurilinguisme et de l'apprentissage de langues ?

3.6.4 Questions liées au paramétrage local et interne à une institution

Les questions ci-après concernent le profil d'une faculté¹, d'une autre unité ou d'un module dans un contexte géopolitique spécifique, et visent à préciser les orientations et à formuler les résultats de formation en relation avec les besoins effectifs des étudiants et futurs diplômés, d'une part sur le marché du travail et de l'autre pendant leurs études, soit dans un contexte d'internationalisation locale soit dans un contexte de mobilité (troisième, quatrième et sixième chapitre de ce travail) :

1. Quel rôle joue(nt) un/des profil(s) plurilingue(s) spécifique(s) pour le profil général de la faculté s'agissant de sa collaboration avec des partenaires nationaux et internationaux, ainsi qu'en relation avec la réputation des cursus et l'image donnée ?
2. Quelles langues paraissent importantes pour les diplômés d'une faculté spécifique pour élargir les répertoires plurilingues de départ ? Selon quels critères les langues reconnues dans les cursus sont-elles sélectionnées ? Le choix des langues offertes prend-il en considération des facteurs politiques, économiques, sociaux, culturels et le contexte national/international ? La faculté garantit-elle la reconnaissance d'un nombre étendu de langues ? Existe-t-il des analyses de besoins dans ce domaine qui pourraient apporter des éléments permettant de fonder les choix ?
3. Que doivent être capables de faire les étudiants avec leur répertoire plurilingue (y compris la langue d'enseignement ou locale) pendant et à la fin de leur cursus ? Que signifie 'être compétent langagièrement' pour l'étudiant et les situations d'utilisation auxquelles il est confronté ?
4. Quelle connaissance du monde ou d'une autre culture et quelles compétences interculturelles les étudiants et diplômés devront-ils avoir pour pouvoir gérer de manière flexible et efficacement un contexte multilingue et multiculturel et notamment interpréter les phénomènes par rapport à leur contexte et signification culturelle et gérer des malentendus éventuels ?

¹ Certaines de ces questions sont inspirées de Räsänen 2007.

5. Les formations en langues envisagées développent-elles des compétences générales telles que la capacité d'apprendre tout au long de la vie et des compétences interlangues ?

3.6.4.1 Situations d'utilisation professionnelles dans un espace plurilingue particulier

Plus spécifiquement par rapport aux contextes d'utilisation professionnelle futurs, les questions suivantes doivent être posées (sixième chapitre de ce travail) :

1. Quels sont les débouchés probables pour les diplômés de la faculté ?
2. Quels sont les profils professionnels les plus typiques des diplômés de la faculté ?
3. De quel répertoire plurilingue et pluriculturel les diplômés doivent-ils disposer pour trouver un travail adéquat, pour réussir dans leurs professions et pour être considérés comme des experts dans leur domaine professionnel dans un contexte multilingue et multiculturel, afin de vivre et travailler dans leur pays, en Europe et au niveau international ? Quels sont les types d'interactions et de textes spécifiques au domaine ?
4. Existe-t-il un suivi des diplômées et diplômés permettant de connaître leur intégration dans le marché du travail et leur trajectoire professionnelle ? Des questions concernant un répertoire plurilingue pertinent font-elles partie de ce suivi afin de permettre de rassembler des données fiables concernant les compétences nécessaires dans des situations de communication dans différents champs professionnels ? Un tel suivi permet-il également d'obtenir un feed-back concernant l'adéquation des formations en langues dans les universités ?

3.6.4.2 *Situations d'utilisation académiques dans un espace plurilingue particulier*

Les questions suivantes doivent être posées par rapport aux contextes d'utilisation académiques (sixième chapitre de ce travail) :

1. De quel répertoire plurilingue et pluriculturel les étudiants doivent-ils disposer pour leur donner une bonne chance de succès dans leur projet de formation et de recherche académique dans un contexte multilingue et multiculturel ?
2. Dans le contexte de leur cursus, quelles sont les situations et tâches dans lesquelles les étudiants doivent être opérationnels en utilisant leur répertoire plurilingue (y compris la langue maternelle) ?
3. Que doivent-ils être capables de faire au travers de leur répertoire plurilingue pour :
 - a. rechercher, évaluer et gérer de manière critique des informations provenant de différentes sources et dans différentes langues,
 - b. acquérir, intégrer et approfondir des savoirs et savoir-faire disciplinaires,
 - c. résoudre des problèmes et appliquer des savoirs disciplinaires à la pratique et/ou des contextes différents,
 - d. communiquer de manière compétente des savoirs disciplinaires dans le contexte académique et en tant qu'experts dans leur domaine à des publics cibles divers et dans des situations formelles et informelles ?

3.6.4.3 *Situations d'utilisation publiques et personnelles dans un espace plurilingue particulier*

Les questions suivantes concernent la mobilité et l'enjeu de l'intégration sociale :

1. De quel répertoire plurilingue et pluriculturel les étudiants doivent-ils disposer pour leur permettre de participer activement à la vie sociale et de réaliser leurs aspirations personnelles, culturelles et identitaires ?

2. Quelles situations de la vie quotidienne les étudiants doivent-ils pouvoir gérer pour s'intégrer dans la société locale ?
3. Quelles situations administratives dans l'université et dans la société les étudiants de mobilité doivent-ils pouvoir gérer ?

Pour ces trois domaines d'utilisation :

1. Les approches théoriques et descripteurs génériques pour circonscrire les champs sont-ils pris en considération ? De quelle manière sont-ils ou peuvent-ils être pris en considération ?
2. Des analyses de besoins existent-elles ? Si oui, de quelle manière sont-elles prises en considération ? Des analyses de besoins sont-elles envisagées ?

3.6.5 Questions relatives aux profils visés (choix des langues, maîtrise attendue, cycles)

Ces questions portent sur les niveaux d'entrée et de sortie et l'itinéraire déjà suivi par les étudiants :

1. L'élargissement et la spécification du répertoire plurilingue sont-ils les critères de base pour la formation en langues des étudiants pour les disciplines autres que les langues ?
2. La faculté a-t-elle envisagé des scénarios variables d'un étudiant à l'autre pour favoriser le développement de répertoires plurilingues et pluriculturels variés afin de prendre en compte le bagage plurilingue antérieur des étudiants et leurs différences de capacité ?
3. Si non, quel serait le niveau attendu pour quelle langue ? Le(s) niveau(x) de départ ou pré-requis et les résultats attendus sont-ils clairement définis en termes de compétences pour chaque module ou possibilité de formation ?
4. Le profil de sortie et les niveaux de maîtrise attendus sont-ils réalistes et réalisables par rapport au profil d'entrée et au nombre de crédits ECTS accordés ?

5. Les niveaux de compétences à atteindre dans diverses langues ou activités langagières peuvent-ils être variés et ne concerner que certaines aptitudes (compétences partielles) ?
6. Quel profil est le plus adéquat pour quel cycle par rapport aux objectifs des trois cycles ?
7. Une approche cohérente et globale est-elle adoptée pour coordonner, rendre compte et documenter l'ensemble des situations d'apprentissage qui contribuent de manière formelle ou informelle à la construction et l'élargissement du répertoire plurilingue ? Dans la négative, comment peut-on favoriser une telle approche ?

3.6.6 Questions soutenant l'élaboration d'un plan d'action

Les questions suivantes, qui s'adressent aux décideurs au niveau institutionnel ou facultaire, concernent des aspects de mise en pratique dépassant la conception des programmes ou modules et servant à donner aux innovations une large assise¹ :

1. Comment les politiques ou stratégies linguistiques et les moyens en place doivent-ils être ajustés pour offrir des formations en accord avec les principes énumérés ?
2. Quelles sont les principales innovations à introduire (dans la description, l'organisation et la conduite des apprentissages, la pédagogie et le soutien aux étudiants, l'évaluation de l'étudiant, etc.) ?
3. Dans quel(s) domaine(s) peut-on s'attendre à des résistances ? Quelles sont les stratégies qui permettront de faire accepter les innovations ? A quels niveaux faut-il agir ?
4. Quelles sont les actions à entreprendre pour permettre l'application pratique des décisions prises ?

¹ Il est à noter ici qu'au niveau de modules ou formations, beaucoup peut être fait sans nécessairement que tous les aspects traités dans ce set de questions soient réalisés.

5. Quelles nouvelles infrastructures et ressources (humaines et financières) sont nécessaires ?
6. Les enseignants de langues possèdent-ils déjà les compétences et le type de formation envisagé ? Quelles formations continues faut-il proposer pour assurer une mise en place et offrir un soutien approprié aux enseignants ?
7. Quelles structures faut-il mettre en place pour instaurer un dialogue continu avec les publics cibles internes et externes et pour intégrer systématiquement les résultats de recherche les plus récents ?
8. Quelles mesures faut-il prendre pour instaurer une culture de qualité permettant d'assurer les ajustements successifs par rapport aux profils plurilingues et pluriculturels et aux possibilités d'apprentissage définies ?

Comme ces questions le montrent, l'élaboration de réponses nécessite une intégration et une interaction entre théorie, politique éducative et pratique. De plus, cette collaboration entre chercheurs, décideurs du domaine politique et institutionnel ainsi qu'enseignants et publics de référence doit être comprise comme un processus continu et réciproque et se situer à différents niveaux européen, national et institutionnel. En effet, la réalisation pratique de beaucoup de ces questions reste à inventer - par exemple, comment mettre en place dans la pratique des formations en langues qui se basent réellement sur une approche plurilingue. L'affinement des concepts théoriques, qui peuvent trouver leurs champs de recherche dans cette même pratique, est un élément essentiel pour avancer dans la détermination de conditions de mise en œuvre réussies (DYLAN 2006 : site web). Une plateforme européenne tel que décrite dans le cinquième chapitre peut soutenir les différents acteurs. A travers des projets de recherche sous une telle égide, un futur cadre européen pour les langues spécifiques au domaine universitaire pourrait être pleinement validé et continuellement ajusté aux progrès de la recherche et aux transformations sociétales.

Le cadre conceptuel proposé ici ne peut donc être qu'un point de départ pour développer une vision et dessiner les directions futures possibles dans la formation en langues au niveau universitaire. Il permet à une institution, une faculté, ou toute autre unité institutionnelle (voire même un enseignant particulier) de s'engager dans un

projet de changement cohérent pour déterminer les profils plurilingues et pluriculturels les plus favorables à une situation spécifique, à travers une démarche qui se base non pas sur les valeurs et systèmes personnels mais sur des fondements théoriques et d'autres facteurs qui influent sur la qualité tels que spécifiés par rapport au domaine de langues au cours de notre propos.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Ce travail s'était donné pour but d'identifier - dans un paysage universitaire européen en mutation suite aux transformations sociopolitiques et économiques - des éléments constitutifs pouvant contribuer à l'élaboration d'un cadre européen commun de référence pour les langues spécifique au domaine universitaire.

Il ressort de l'ensemble de cette recherche que, compte tenu des exigences d'un nouveau contexte universitaire, le modèle transsectoriel existant pour le domaine des langues en général, à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe, dispose de toutes les caractéristiques essentielles pour constituer la base d'un tel cadre (quatrième chapitre). Il expose en détail les différents facteurs qui interviennent dans l'utilisation et l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel dans une perspective actionnelle, s'inscrivant dans l'apprentissage tout au long de la vie : il devrait donc être adopté, pour autant qu'il soit complété par les exigences spécifiques au secteur universitaire. Or, des contextualisations de types divers et dans des domaines variés le complétant ou l'approfondissant sont nécessaires pour satisfaire aux exigences de Bologne. Nous espérons avoir montré que les compléments nécessaires sont soit spécifiques au secteur universitaire, soit en lien avec un contexte plus large. Ces compléments ont été définis à partir de six angles d'approche différents : trois ont trait au contexte spécifique de Bologne et trois concernent des aspects qui ne sont pas traités suffisamment en profondeur dans le CECRL ou qui concernent le contexte local. Il s'agissait dans le premier cas de mettre en valeur les implications, pour un tel cadre, des nouveaux objectifs et critères de qualité de Bologne externes au domaine des langues, et les enjeux méthodologiques pour l'élaboration de descripteurs génériques de référence permettant de circonscrire les situations d'utilisation pertinentes pour des étudiants et diplômés, et plus particulièrement de proposer des descripteurs spécifiques aux domaines professionnel et académique (premier, cinquième, sixième et septième chapitres). Dans l'axe d'apprentissage tout au long de la vie, ces descripteurs déterminent la contribution spécifique à apporter au répertoire

plurilingue des étudiants par les universités. Dans le deuxième cas, notre objectif était d'exposer plus en détail les valeurs qui sous-tendent nos sociétés démocratiques actuelles et auxquelles, comme l'estime Coste : "les références ... sont minces à l'intérieur du *Cadre*" (2006:11) ainsi que les choix adoptés dans le contexte d'une société et d'une économie de la connaissance qui se reflètent dans les positions de la politique éducative européenne. Une analyse approfondie de ces valeurs et principes fondateurs a visé à mieux faire saisir l'enjeu du plurilinguisme dans le cadre des principes directeurs transversaux de Bologne (employabilité, citoyenneté, épanouissement personnel à travers l'apprentissage tout au long de la vie). De plus, il apparaissait essentiel d'examiner plus en profondeur la notion de plurilinguisme et les implications d'une approche monolingue par lingua franca pour résoudre l'enjeu du multilinguisme et de la multiculturalité (deuxième et troisième chapitres). Finalement, l'articulation entre les spécificités locales et les paramètres européens a été abordée (septième chapitre).

Le but final a été d'affiner et d'établir des points de repère communs, d'une part pour permettre des choix informés dans la mise en place des stratégies pour mieux intégrer le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles dans les cursus, et de l'autre, pour soutenir le développement ou le remodelage de formations en langues adéquates. Ces points de repère ne se comprennent pas uniquement comme étant descriptifs au sens du CECRL. Ils sont conçus au contraire comme des paramètres-clé constitutifs, qui sont certes ouverts, modulables et ajustables afin de permettre une pluralité de réalisations locales et le maintien de la diversité des approches, mais qui doivent nécessairement être pris en compte lors de la conception de formations en langues afin de répondre aux critères de qualité de Bologne (septième chapitre).

A partir de la prise en compte des nouveaux objectifs, missions et critères de qualité de Bologne, qui impliquent un véritable changement de paradigme pour la formation universitaire, notre analyse a permis de démontrer la transformation du rôle du plurilinguisme en général et donc la nécessité de redéfinir les exigences envers les programmes de langues universitaires en particulier. Ces nouveaux critères de qualité, définis dans le *Cadre global de qualifications de l'EEES*, concernent les finalités et valeurs fondamentales et transversales (employabilité, citoyenneté, épanouissement personnel à travers l'apprentissage tout au long de la vie), les outils de transparence

structurels, quantitatifs et descriptifs (à la fois disciplinaires et transversaux), la prise en compte des besoins des différents groupes cibles à l'intérieur et à l'extérieur des hautes écoles, ainsi que les procédures d'assurance qualité. Ils constituent un instrument de pilotage externe aux disciplines et sont composés d'un ensemble de repères approuvés d'un commun accord par l'ensemble des membres signataires, pour assurer la qualité des formations universitaires et leur procurer une dimension et une validité européennes. Ils doivent donc constituer un point de référence dans un cadre commun pour les langues (premier chapitre).

Nous avons vu que cette réforme traduisait la volonté des universités membres de l'EEES de contribuer à la création d'une économie et d'une société de la connaissance européenne compétitive, démocratique et équitable, susceptible de relever les défis de la mondialisation et des changements rapides liés au développement des nouvelles technologies et à l'intégration européenne. Cette optique a changé les missions de l'université. En effet, celle-ci doit dorénavant prendre un rôle plus actif pour contribuer au bon fonctionnement d'une société et d'une économie européenne, de plus en plus multilingues et multiculturelles, ainsi qu'au bien-être de ses citoyens, tout en œuvrant pour le maintien de la diversité. Cet objectif a un impact considérable sur l'importance du plurilinguisme, qui devient dès lors un facteur de développement sociétal et économique important à ne pas sous-estimer, et qui doit donc représenter une partie constituante de chaque programme universitaire et le fondement de chaque formation en langues. En ce sens, assurer un répertoire plurilingue et pluriculturel étendu et adapté pour tous les étudiants, leur permettant d'agir efficacement et de manière appropriée dans des situations d'utilisation sociale dans le domaine académique, professionnel, public et personnel, devient primordial et contribue, d'un point de vue stratégique, à la réalisation des valeurs fondamentales et transversales et des objectifs plus larges de Bologne (deuxième et troisième chapitres). Or, l'application du concept de plurilinguisme implique un changement majeur dans les formations en langues universitaires. Tout d'abord, un décloisonnement des langues s'impose pour mieux pouvoir articuler le développement des diverses compétences (générales et communicatives langagières), stratégies et langues qui interviennent dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ensuite, sa visée actionnelle appelle l'adoption d'une approche résolument centrée sur l'apprenant, ses acquis et la recherche d'une utilisation compétente des langues. De plus, le critère de

base des formations en langues doit être l'élargissement et la complexification du répertoire plurilingue et pluriculturel individuel dans le but de l'adapter à ses propres besoins spécifiques à un moment donné; il s'agit donc d'un profil différencié pour chaque étudiant et non plus d'un niveau homogène à atteindre par tous (troisième chapitre). Ensuite, il résulte des critères de Bologne une autre exigence envers les formations en langues universitaires : l'application d'outils de transparence, c'est-à-dire la description des acquis de formation en un langage de compétences afin de garantir qu'ils puissent être compris et reconnus à travers toute l'Europe, favorisant ainsi la mobilité au niveau académique et professionnel, l'attractivité et la crédibilité des formations.

La comparaison entre le *Cadre global de qualifications de l'EEES* et le CECRL a fait apparaître des convergences suffisantes pour pouvoir affirmer que ce dernier peut servir dans son intégralité comme base pour un cadre commun de référence universitaire. Ces deux outils adoptent, l'un pour l'ensemble des programmes universitaires et l'autre dans le domaine des langues en général, une perspective européenne et cherchent à créer une base commune et transparente pour la coopération et la reconnaissance réciproque des qualifications en Europe. C'est en particulier grâce à son approche actionnelle basée sur les besoins des apprenants que le CECRL est tout à fait dans la ligne de l'approche définie par Bologne, qui est fondée sur le développement de compétences ayant une pertinence sociale et qui se détourne donc radicalement de la transmission d'un savoir abstrait uniquement. Il se base sur les mêmes valeurs fondatrices à réaliser au travers du concept clé de plurilinguisme, qui acquiert dans ce contexte une importance renforcée et primordiale, et qui a également été identifié lors de notre analyse comme étant un principe fondamental à appliquer dans le domaine de l'éducation supérieure.

Les niveaux communs de référence du CECRL permettent la transparence et la comparabilité de la compétence plurilingue (de manière différenciée selon les activités langagières) à travers les systèmes éducatifs locaux, nationaux et européens. Une série de descripteurs pouvant servir directement à la conception des programmes représentent d'autres apports liés aux outils de transparence. Néanmoins, ces descripteurs n'existent pas dans toutes les catégories présentées dans le CECRL. Ce n'est notamment pas le cas pour les compétences générales intervenant de manière

essentielle dans la construction et l'utilisation du répertoire plurilingue. Une spécification des besoins des étudiants dans le domaine académique et professionnel n'est, de par son caractère transsectoriel, pas non plus disponible (quatrième chapitre).

Pour élargir les outils de transparence du CECRL, nous nous sommes demandée quelles méthodes peuvent être retenues pour construire des outils de transparence en accord avec les critères de qualité de Bologne, le but étant d'avancer vers l'élaboration de descripteurs de compétence significatives communes spécifiques à l'EEES pouvant constituer des points de référence dans la formation en langues. Nous nous sommes intéressée plus spécifiquement aux compétences plurilingues et pluriculturelles nécessaires aux étudiants pour gérer des situations relatives au domaine professionnel favorisant leur employabilité sur un marché de travail internationalisé, ainsi qu'au domaine académique en lien avec la langue d'enseignement. Ces descripteurs de compétence génériques doivent en effet être conçus à partir des fondements théoriques qui déterminent les éléments constitutifs d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. De plus, les descripteurs de compétence sélectionnés pour un domaine spécifique se basent sur une analyse de besoin dans ce domaine et requièrent une validation des publics de référence de l'intérieur et de l'extérieur des hautes écoles du domaine spécifique moyennant un processus de dialogue et de consultation. Cette approche est censée réduire l'écart entre les différentes visions des compétences à développer ainsi que favoriser l'intercompréhension entre les différents partenaires et la pertinence sociale. Elle contribue ainsi à réaliser l'objectif de la lisibilité et de la reconnaissance transnationales. Cependant, les points de référence à dimension européenne doivent nécessairement être développés dans le cadre de démarches européennes et collaboratives pour garantir une compréhension et une adhésion communes. L'élaboration de points de référence valables dans l'EEES doit donc s'appuyer sur une telle démarche et ne peut plus se faire uniquement au niveau individuel, institutionnel ou national.

Cette spécificité montre en fait les limites de notre recherche. Dans le domaine professionnel, nous avons pu nous appuyer sur une analyse des besoins sur le marché du travail européen effectuée dans le cadre du projet RTL/TNP 3/2. Une détermination des compétences significatives communes au niveau transnational a donc été possible. Il manque cependant toujours une différenciation par niveau

nécessaire à chaque descripteur de référence. Bien que nous puissions rendre compte du type de compétence requise (une compétence résolument actionnelle plutôt générique avec faible spécification disciplinaire comportant explicitement les compétences interculturelles et la capacité d'apprendre) et définir un ensemble de situations d'utilisation typiques favorisant aussi bien l'employabilité au niveau individuel que la compétitivité au niveau d'une entreprise ou d'une économie, nous n'avons pas pu terminer le processus de référenciation qui devra être poursuivi par exemple à l'intérieur d'un futur projet de recherche européen. Les descripteurs identifiés doivent être reliés à un ou plusieurs niveaux de référence du CECRL pour des questions de comparabilité et pour les intégrer de manière cohérente au modèle existant. En ce qui concerne la question de la contextualisation des compétences plurilingues pertinentes pour la socialisation et le développement de l'expertise académique, et en rapport avec la langue d'enseignement, nous avons opté pour une démarche examinant le rôle du répertoire plurilingue dans la construction des compétences générales et des compétences spécifiques à un champ disciplinaire telles qu'elles sont définies dans les descripteurs de cycles de Bologne. En rendant manifestes les domaines et les types d'utilisation du répertoire plurilingue qui interviennent de manière transversale en tant qu'outils de médiation dans la socialisation académique, nous avons pu formuler une série de descripteurs spécifiques aux différents cycles qui concernent l'accès à la gestion critique et la communication de l'information et du savoir scientifique. Dans ce processus, une consultation pour s'assurer de leur pertinence ainsi qu'une mise en relation avec les niveaux du CECRL restent également à faire pour leur permettre d'accéder au statut de descripteurs de référence (cinquième et sixième chapitres).

L'examen de la politique éducative européenne élargie a mis en évidence que la réforme de Bologne prend place dans une réflexion plus générale, celle de l'apprentissage tout au long de la vie. Le secteur de l'éducation supérieure est considéré comme faisant partie intégrante de ce nouveau paradigme, et a donc la responsabilité à son niveau de contribuer à développer, spécifier et complexifier la compétence plurilingue considérée comme compétence transversale clé. L'examen des transformations actuelles a fait ressortir que les formations universitaires, y compris les formations en langues, ne peuvent plus être déconnectées du contexte extra-institutionnel plus large qui introduit un facteur externe de décision

supplémentaire. En effet, le processus de Bologne se réfère explicitement au contexte sociopolitique et économique de l'Union européenne, particulièrement à la Stratégie de Lisbonne et à ses nouveaux objectifs éducatifs. Face aux transformations économiques, politiques et socioculturelles en cours et pour en maîtriser les effets, la Stratégie de Lisbonne accorde une place particulière à la formation. La modernisation du système éducatif européen dans son ensemble poursuit donc un objectif double (semblable aux objectifs de Bologne). D'une part, il cherche à équiper les apprenantes et apprenants de qualifications pertinentes pour une société et une économie basées sur la connaissance, plus particulièrement de nouvelles compétences clés à développer tout au long d'une vie, dont la maîtrise de langues fait prioritairement partie. Et de l'autre, il souhaite assurer la lisibilité transnationale des qualifications décernées et de l'articulation entre les différents systèmes, de façon à faciliter la mobilité et la coopération. Il rejoint d'ailleurs dans cet effort les objectifs du Conseil de l'Europe. D'un point de vue économique, ces innovations cherchent à relever le défi de la transformation du modèle économique traditionnel et de la globalisation, des changements permanents de profils professionnels liés à l'évolution rapide et à l'omniprésence des nouvelles technologies de communication ainsi que de l'intégration européenne, en créant activement une Europe de la connaissance compétitive et équitable. D'un point de vue sociopolitique, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle appuie la volonté politique de maintenir, pour des questions d'équité, la diversité linguistique et culturelle, réelle et croissante de l'Europe. La politique linguistique éducative européenne actuelle vise à travers le plurilinguisme à assurer le respect de la diversité linguistique tout en développant l'intercompréhension, l'identité et la citoyenneté européenne active ainsi que la cohésion sociale. En effet, un répertoire plurilingue pertinent est considéré comme susceptible de répondre à ces finalités complexes. Il tient compte aussi bien des besoins de l'économie et de la société européennes que de l'épanouissement personnel au niveau politique, économique, social, personnel et culturel dans un contexte multilingue et multiculturel, buts déclarés de Bologne. Son élargissement doit donc être un élément constitutif de chaque cursus, en plus du développement des compétences disciplinaires, car il permet de s'inscrire avec succès dans ce nouveau modèle de société et de le faire fonctionner et avancer. Cet aspect peut être considéré

comme un point de référence pour la constitution du cadre européen commun de référence pour les langues dans le domaine universitaire (deuxième chapitre).

Dans ce processus, une volonté politique claire en faveur du plurilinguisme de la part des universités s'avère d'autant plus importante actuellement que, comme nous avons pu le constater à travers nos analyses, nous assistons actuellement d'une part à une sous-évaluation ou même une absence de prise de conscience de l'importance du plurilinguisme, et de l'autre à la prédominance croissante de l'anglais dans le contexte académique et à une vision de cette langue comme ayant un rôle prépondérant dans le domaine économique. Cette tendance entrave la mise en œuvre d'une conception plurielle. En effet, notre analyse montre que bien que l'anglais mérite toute sa place dans le répertoire plurilingue en tant que langue de médiation transnationale, mais que son apprentissage et son utilisation exclusifs comportent des risques. Une approche monolingue dans le secteur universitaire comporte le risque d'une homogénéisation et d'une dégradation dans la construction du savoir, de la communication et de la formation scientifique. En outre, l'emploi d'une langue unique est en contradiction avec les valeurs et objectifs affirmés au niveau de la politique éducative et de Bologne. Il s'agit en effet d'une entrave à la création de la dimension européenne basée sur la diversité. Dans un deuxième temps, l'analyse des résultats du RTL/TNP 3/2 a permis de considérer le rôle du plurilinguisme en relation avec la compétitivité et l'employabilité sur le marché du travail européen et mondial. Cette analyse a démontré que, bien que la participation à une économie globalisée exige actuellement des compétences adéquates en anglais, celles-ci n'assurent cependant aucunement l'employabilité et la compétitivité durables, qui exigent un répertoire plurilingue élargi.

En ce sens notre étude, qui porte sur la mise en place d'un cadre commun, vise également à promouvoir un processus de développement de stratégies soutenant la mise en œuvre des nouveaux concepts et approches, et donc un changement dans les pratiques. Ces innovations devraient ainsi pouvoir s'effectuer sur la base de prises de décisions informées dans le domaine des langues dans le secteur universitaire, et permettre la mise en place au niveau local de nouveaux concepts ou de modules de formation permettant d'élargir le répertoire plurilingue de manière originale, tout en prenant en considération les points de repère européens, de façon à répondre aux

nouveaux défis. Afin de pouvoir s'inscrire dans une démarche de qualité conforme aux critères de Bologne, qui exige une vision multidimensionnelle large dépassant des questions purement linguistiques, une perception claire des nombreux paramètres à envisager et à intégrer dans la démarche de planification stratégique et opérationnelle des formations en langues est nécessaire. Par le biais d'un tableau synoptique ainsi que d'une série de questions en rapport avec les différents points de références définis au cours de notre travail, nous souhaitons susciter une réflexion et permettre aux acteurs de différents niveaux de se référer à des concepts, critères et options pertinents et fondés scientifiquement afin de soutenir l'adoption d'une démarche prospective, dynamique, en adéquation avec les changements majeurs actuels lors de la conception de formations en langues. Cette série de questions cherche à servir de levier pour un changement de focus et une réorientation dans les pratiques actuelles, en fournissant un soutien pour déterminer les profils plurilingues et pluriculturels les mieux appropriés pour les étudiants d'une faculté ou d'une autre unité spécifique. Bien qu'articulés autour de points de référence européens, ces profils doivent tenir compte des paramètres locaux, tels que le parcours préalable des étudiants, des besoins liés à une situation géopolitique spécifique, des plans stratégiques locaux ou des cadres nationaux de qualification. Plus largement, ce cadre peut informer de la mise en place de stratégies et de politiques linguistiques adéquates dans les universités au niveau institutionnel, local, national et européen.

Les points de repère dégagés ne prétendent cependant pas vouloir donner des réponses complètes ou définitives. Ces éléments, en-dehors du fait qu'ils ne sont pas encore complets, doivent nécessairement être dynamiques et évolutifs, adaptés et alimentés en permanence par de nouveaux résultats de recherche et par l'évolution des besoins d'une société et d'une économie en constant changement ainsi que par des expériences pratiques.

Si notre étude nous a permis d'isoler un certain nombre d'éléments clés qui doivent faire partie intégrante de chaque programme de formation universitaire et fourni des éléments nécessaires à la définition d'un cadre européen commun de référence pour les langues spécifique au contexte universitaire, elle a également permis de mettre en évidence des éléments encore manquants et des questions toujours ouvertes ou non résolues lors de chaque étape de notre démarche. Les chantiers ouverts sont multiples

et se situent à des niveaux divers, mais trois pistes d'investigation semblent particulièrement importantes.

La première concerne les descripteurs à compléter et à affiner¹. Nous avons proposé une série de descripteurs de référence spécifiques portant sur les compétences plurilingues dans les domaines académique et professionnel. Ces descripteurs doivent cependant encore être validés et calibrés par rapport à l'échelle de référence du CECRL là où cela s'avère possible ou souhaitable pour pouvoir remplir leur rôle d'outil de transparence à dimension européenne favorisant la reconnaissance transnationale. Des descripteurs de référence liés aux branches disciplinaires, y compris la littérature et la linguistique, restent par exemple à développer. Il en est de même pour les catégories présentées dans le CECRL, pour lesquelles il manque des descripteurs, notamment pour les compétences générales (compétence interculturelle, capacité à apprendre, compétences interlangues, etc.) qui interviennent dans la constitution et l'utilisation du répertoire plurilingue et pluriculturel. L'absence de descripteurs rend difficile la description et l'évaluation, et donc l'opérationnalisation de ces aspects en relation avec les activités de communication langagières. La construction de ce type de descripteurs constitue une sorte de vulgarisation, un pont entre les conceptions théoriques et l'application pratique servant à garantir la compréhensibilité, la lisibilité, la comparabilité et l'adéquation aux besoins. Elle doit nécessairement impliquer un large nombre d'experts et les publics cibles de la société civile concernés pour pouvoir jouir d'une validité et d'une pertinence européennes. De ce fait, ce type de recherche doit de préférence être réalisé dans le cadre de projets de coopération européenne et non pas au niveau individuel. Ces descripteurs doivent être mis à jour régulièrement puisqu'ils s'inscrivent dans un contexte non pas statique mais dynamique caractérisé par l'émergence constante de nouveaux besoins.

La deuxième piste à explorer concerne les modes d'investigation retenus. Notre analyse des différents champs s'est servie uniquement des modes d'investigation

¹ La nécessité de l'élaboration de descripteurs et d'échelles supplémentaires est connue depuis longtemps. Elle fait partie des recommandations du projet RTL/TNP 3 (2007) de l'UE. De plus, elle a également été thématiquée lors du Forum intergouvernemental "Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités" du Conseil de l'Europe du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg.

indirects ou basés sur des perceptions de la réalité pour explorer le rôle et le fonctionnement du plurilinguisme dans le contexte académique et professionnel et pour connaître les besoins des publics cibles. Elle réclame encore à être approfondie par une investigation directe sous forme d'observations en milieu naturel, de façon à vérifier ces résultats, explorer des faits non perçus et avancer dans la construction théorique, notamment de la notion de plurilinguisme. Ces recherches peuvent porter d'une part sur les divers contextes d'utilisation dans les domaines professionnel, académique, public et personnel comme cela se fait par exemple dans le contexte du cadre analytique de DYLAN. D'autre part, elles peuvent examiner le rapport entre le plurilinguisme et des valeurs comme la tolérance, l'identité plurielle ou l'intercompréhension, entre les représentations des langues et celles du plurilinguisme, ou encore s'intéresser au lien entre le plurilinguisme et des compétences comme des stratégies d'apprentissage, par exemple. Il faudrait également poursuivre les recherches sur les compétences qui sont réellement développées au travers d'une éducation favorisant le plurilinguisme. Pour suivre les évolutions en rapport avec les transformations en cours, notamment celle des autres langues face à l'anglais et l'évolution des valeurs visées, des études à long terme sont nécessaires.

La troisième piste qui reste à investiguer concerne le suivi de la mise en œuvre des nouveaux concepts et une recherche applicative dans une tension dynamique entre théorie et pratique. Notre étude a tracé les grandes lignes d'un cadre visant l'innovation dans les formations en langues universitaires, notamment en soulignant l'importance d'une entrée plurilingue spécifique à ce contexte et qui doit avoir des conséquences non seulement sur l'approche pédagogique et l'évaluation mais également sur l'attitude et les représentations des acteurs concernés à tous les niveaux. Pour mesurer l'efficacité et les effets des nouveaux concepts, et la façon dont les objectifs de la réforme sont atteints, un accompagnement de la mise en œuvre par la recherche est nécessaire. En premier lieu, ces recherches devraient porter sur le soutien au développement de concepts novateurs favorisant la construction et l'évaluation des compétences plurilingues et pluriculturelles de manière cohérente et durable. Celles-ci incluent l'obtention de connaissances sur les manières dont une prise de conscience accrue de la valeur du plurilinguisme peut être le mieux suscitée, et l'élaboration de critères de ce que signifie la qualité dans l'enseignement et

l'apprentissage par rapport à la compétence plurilingue et pluriculturelle. En deuxième lieu, il s'agit d'examiner les mécanismes de changement et les stratégies favorisant cette mise en œuvre, ainsi que les facteurs contribuant à la réussite du processus d'innovation et de transformation, par exemple en relation avec les représentations et croyances (d'ailleurs aussi recherchées dans le projet DYLAN) qui freinent les processus de compréhension et d'application auprès des décideurs, enseignants et étudiants. L'impact de ces différents facteurs dans le domaine de l'action politique, c'est-à-dire leur capacité à contribuer à créer une volonté politique pour promouvoir véritablement le plurilinguisme, mérite également d'être investiguée. Il s'agit là d'un processus de longue haleine qui nécessite une action à des niveaux multiples et dont le cadre conceptuel proposé ne constitue qu'un élément parmi beaucoup d'autres. Un suivi dans la durée doit avoir comme objectif de recueillir davantage de données sur les modalités de mise en œuvre de nouveaux concepts pour pouvoir mieux orienter le travail qui se fait dans les hautes écoles.

Si Kelly (2003:104) distingue deux axes présents dans chaque discipline universitaire, l'un relatif à la fonction cognitive liée à la production et la transmission du savoir, et l'autre relatif à la fonction sociale cherchant à favoriser le développement de la société civile, cette étude s'inscrit résolument dans la fonction sociale. Plus précisément, en dégagant des repères visant à favoriser l'innovation et une réorientation dans les formations en langues universitaires dans le but de doter les étudiants d'un profil plurilingue en adéquation avec les exigences actuelles, elle veut contribuer à la création d'un EEES et, de manière plus globale, à l'émergence d'une Europe plus cohérente, convergeant dans la diversité et reposant sur des valeurs européennes partagées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam, S. (2006) An introduction to learning outcomes, In: Froment, E., e. a. (éds.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers, B 2.3-1

Altmayer, C. (2002) Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts, In: *Babylonia 2/2002*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 7-13

Ammon, U. (2000) Towards More Fairness in International English: linguistic rights of non-native speakers? In: Phillipson (éd.) *Rights to Language: equity, power, and education*, Mahwah USA, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 111-116

Ammon, U. (éd.) (2001) *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter

Andersen, A. (1999) *Analyse du marché suisse de l'emploi des nouveaux ingénieurs de niveau EPF, Rapport final*, Centre de recherche et d'appui pour la formations de recherche et ses technologies de l'EPFL - CRAFT, Online: <http://craft.epfl.ch/AArapportfinal.pdf> (20. 05.2004)

Andres, M. / Korn, K. / Barjak, F. / Glas, A. / Leukens, A. / Niederer, R. (2005) *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben*, Olten, Sonderdruck der Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz

Bär, M. (2004) *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezepptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Bildungspolitik*, Aachen, Shaker Verlag

Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (éds.) (2002) *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Tübingen, Narr

Bausch, K.-R. / Christ, H. / König, F. G. /Krumm, H.-J. (éds.) (2003) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, Narr

Beacco, J.-C. / Byram, M. (2003a) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version intégrale*, Projet 1, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe

Beacco, J.-C. / Byram, M. (2003b) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version de synthèse, Projet 1*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe

Bergan, S. (éd.) (2003) *Les politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur. Initiation au débat*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Bergan, S. (2006) Promoting New Approaches to Learning, In: Froment, E., e. a. (éds.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers, B1.1-1

Berthoud, A.-C. / Kalliokoski, J. / Mackiewicz, W. / Truchot, C. / Van de Craen, P. (2001) *Multilinguisme et nouveaux environnements éducatifs*, Conseil Européen pour les langues, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/docs/pollingFRlong.pdf>, (12.03.2004)

Berthoud, A.-C. (2003a) *Les défis de la communication scientifique dans une société multilingue et multiculturelle*, présentation lors du colloque 'Langues et images de la science' organisé par les Académies de Suisse, Thoune, 28 février 2003, Online: <http://www.elccl.org/> (sous présentations), (30.07.2006)

Berthoud, A.-C. (2003b) Des pistes de recherche à explorer, In: Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 123-129

Berthoud, A.-C. (coord.) (2005) *Language dynamics and management of diversity (DYLAN)*, Proposal part B, Call FP6-2004-Citizens.4 (non publié)

Berthoud, A.-C. (2007) Regards croisés sur le plurilinguisme à inventer, In: Gajo, L. (éd.) *Langues en contexte et en contact*, Lausanne, Cahiers de l'ILSL No 23, 2007, pp. 43-49

Bieri Buschor, Ch. / Forrer, E. (2005) *Cool, kompetent und kein bisschen weise?*, Zürich/Chur, Verlag Rüegger

Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000) *Lernerautonomie et Lernstrategien*, Berlin, Langenscheidt

Blasi, P. (2005) The contribution of higher education and research to the Knowledge society, In: Weber, L. / Bergan, S. (éds.) *The public responsibility for higher education and research*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 117-124

Bologna Working Group on Qualification Frameworks (2005) *A Framework for Qualifications of European Higher Education Area*, Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation, Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (03.12.2005)

Breidbach, S. (2003) *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Bruner, J. (1983) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF

Byram, M. / Zarate, G. (1997) Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence, In: *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 7-43

Byram, M. / Gribkova, B. / Starkey, H. (2002) Developing the intercultural dimension in language teaching, Strasbourg, Council of Europe

Byram, M. (éd.) (2003) *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Byram, M. (2003b) Teacher education - visions from/in Europe, In: *Babylonia 3-4/2003*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 7-10

Camilleri Grim, A. e. a. (éds.) (2003) *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Camillieri Grima, A. / Fitzpatrick, A. (2003) Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences, In: Camilleri Grim, A. e. a. (éds.) *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, pp. 57-68

Castellotti, V. / Moore, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

CILT (2006) ELAN: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, Online:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf (03.10.2007)

Cohen, A. D. / Macaro, E. (éds.) (2007) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford, Oxford University Press

Coleman, J. (1998) Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe, In: Byram, M. / Fleming, M. (éds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-75

Coleman, J. (2000) Mobilité et qualité : la pratique à suivre pour le séjour à l'étranger des étudiants, In: *Bulletin d'information du CEL - octobre 2000*, Online:
<http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/6/fr/coleman.html> (05.01.2008)

Commission de politique linguistique de la direction de l'Université de Lausanne (2004) *Bologne et les langues*, Lausanne, (non publié)

Commission des communautés européennes (2002) *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique consultation*, SEC (2002) 1234, Bruxelles, Online:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/consult/consult_fr.pdf, (31.12.2006)

Commission des communautés européennes (05.02.2003) *Le rôle des universités dans l'Europe de connaissance*, COM (2003) 58 final, Bruxelles, Online:
http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/cnc/2003/com2003_0058fr01.pdf. (31.12.2006)

Commission des communautés européennes (2003) *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*, COM (2003) 449 final, Bruxelles

Commission Européenne (1995) *Livre Blanc sur l'Education et la Formation. Enseignement et apprentissage - Vers une société de l'apprentissage*. Bruxelles, Commission Européenne. COM (95) 590, Online:
<http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511/>, (30.04.2004)

Commission Européenne (2002) *Education et formation en Europe : systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*, Communautés européennes, Luxembourg, Online:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/fr.pdf, (30.04.2004)

Commission Européenne (2004) *Implementation of Education and Training 2010. Work programme. Workgroup 2: Key competences. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*, Bruxelles, Online:
<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>, (31.12.2006)

Commission of the European communities (2007) *CLIL/EMILE. The European Dimension* (compiled and authored by Marsh, D.), Jyväskylä, University of Jyväskylä

Commission of the European communities (2003) Communication from the Commission. Education and Training 2010. *The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, SEC(2003) 1250, Brussels

Commission of the European communities (2005) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council the economic and social committee and the committee of the regions. *A New Framework Strategy for Multilingualism*, COM (2005) 596 final, Brussels, Online:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf, (30.07.06)

Commission of the European communities (2007) *Final Report. High Level Group on Multilingualisme*, Online:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (03.10.2007)

Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) (2008) *Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses, nqf.ch-HS, Version pour la consultation 2008*, Online :

<http://www.crus.ch/la-crus/analyse-evalue/cadre-de-qualifications-nqfch-hs/documents.html?L=1> (30.07.2008)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (1998) *Concept général pour l'enseignement des langues*, Online:

<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/index.htm> (20.10.2004)

Conseil de l'Europe (1954) *Convention culturelle européenne*, Paris, 19.XII.1954, Online: <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/018.htm>, (31.12.2006)

Conseil de l'Europe (1997) *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region - Lisbon Convention - CETS No.: 165*, Online: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>, (31.12.2006)

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier (cité : CECRL)

Conseil de l'Europe (2002) Portfolio européen des langues parrainé par le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle et des Sports, Luxembourg, 17-19 octobre 2002, *Rapport de séminaire*, DGIV/EDU/LANG (2002) 21, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2003) *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer, Manuel (Avant-projet)*, DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rév. 1 Strasbourg, Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2004) *A European Language Portfolio From piloting to implementation (2001-2004)*, DGIV/EDU/LANG (2004) 6 - Final, Strasbourg, Online:

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html (06.08.2007)

Conseil de l'Europe (2004a) *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris, Didier

Conseil de l'Europe (2004b) *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2005) *L'éducation plurilingue en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe (2005b) *Normes pour la reconnaissance : la Convention de reconnaissance de Lisbonne et ses textes et annexes*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2007) *European Language Portfolio: Interim Report 2006*, DGIV/EDU/LANG (2007) 1 rev., Strasbourg, Online :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html
(06.08.2007)

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2007b) *De la diversité à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale*, (auteur Beacco, J.-C.): Strasbourg, Conseil de l'Europe (Nouvelle version de : Beacco, J.-C. / Byram, M. (2003b) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Projet 1*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe)

Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) *Conclusions de la présidence*, Union européenne, Online:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm,
(05.03.2006)

Conseil européen de Barcelone (15 et 16 mars 2002) *Conclusions de la présidence*, Union européenne, Online:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf, (05.03.2006)

Conseil européen de Bruxelles (23 et 24 mars 2006) *Conclusions de la présidence*, Union européenne, Online:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/89014.pdf, (05.03.2006)

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ELC) (2001b) *Les études de langues universitaires, une contribution essentielle à l'intégration européenne*, Online: <http://www.elccel.org/> (Policy documents: Berlin Declaration) (10.12.2007)

Conseil Européen pour les Langues (CEL/ELC) (2002) *Promoting language learning and linguistic diversity. Consultation initiated by the Commission of European communities. Response by the European Language Council*, Berlin, Online:
http://www.fu-berlin.de/elc/docs/CONSULTATION_RESPONSE.pdf, (12.03.2004)

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ELC) (2003) *Aarhus Communiqué*, Online: <http://www.elccl.org/> (Policy documents: Aarhus Communiqué) (10.12.2007)

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ELC) (2006) *Nancy Declaration: Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world*, Online: <http://www.elccl.org/> (10.12.2007)

Copernicus Consultation Paper (2005) *Further challenges and priorities in the European Higher Education Area. How the Bologna Process should address the principle of sustainable development*, Dortmund, Online: http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/COPERNICUS__Consultation_Paper1.pdf, (31.12.2006)

Coste, D. (2002) Compétence à communiquer et compétence plurilingue, In: Castelloti, V. / Py, B. (dir.) *La notion de la de compétence en langue, Série Notions en Question 6*, pp. 115-123

Coste, D. (2003) *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Online : http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf (31.07.2008)

Coste, D. (2006) *Contextualiser les utilisations du 'Cadre européen commun de référence pour les langues'*, Exposé lors du Forum politique Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)' et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités, organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6-8 février 2007, Online : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc (27.07.2008)

Cottrell, S. (2008) *The Study Skills Handbook, Third Edition*, Houndmills, Plagrave Macmillan

Crawshaw, R. (2000) European Integration, Languages and Citizenship, In: *TNP-Languages, Dissemination Project*, Online: <http://web.fu-berlin.de/elc/tnpd/documents/TF2%20Final%20Draft%20Nov.doc>, (30.07.2006)

Crozier, F. (2008) *QA and QE in Europe: where does LANQUA fit*, exposé lors de la première rencontre de partenaires du projet Lanqua à Riga, 4 et 5 avril 2008 (non publié)

Crystal, D. (2002) English in the New World, In: *Babylonia Nr. 1/2002 English.ch*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 16-17

Cuq, J.-P. / Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Nouvelle Edition*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble

Cushner, K. / Brislin, R. W. (éds.) (1997) *Improving Intercultural Interaction*, Thousand Oaks / London / New Delhi, Sage Publications

Cwik, M. / Erasmus H. (1996): *Position Paper of the working group. Language Options in the European Union or what are the options to solve the language problem in a multi-national and multi-cultural community?* Bruxelles, Online: http://lingvo.org/ced/language_options_in_the_eu.html, (31.12.2006)

Cyr, P. / Germain, C. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international

Dabène, L. (2002) Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension, In: *Babylonia 2/2002*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 14-16

Delay, D. (2007) *Didactique de l'allemand. Créativité et motivation*, Le Mont-sur-Lausanne, Editions LEP

De Pietro, J.-F. / Matthey, M. (2003) Plurilinguisme et plurilinguisme ..., In: Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 134-145

Dépelteau, F. (2000) *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck

Département fédéral de l'économie (2003) *InnoNation Suisse - Plan d'action du département fédéral de l'économie pour la promotion de l'innovation et de l'entrepreneuriat*, Berne, Online: http://www.bbt.admin.ch/print/aktuell/medien/archiv/2003/f/innonation_f.pdf, (30.07.2006)

Doyé, P. (2005) *L'intercompréhension*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Dupuis, V. (2003) Diversité linguistique et interculturelle pour l'Europe, In: Heyworth, F. / Dupuis, V. / Leban, K. / Szesztay, M. / Tinsley, T., *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 19-40

Ehlich, K. (2002) Zur Rolle des Englischen für die wissenschaftliche Wissensproduktion, In: *Langues et production du savoir*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. pp. 43-53

Ehlich, K. (2006) Mehrsprachigkeit in Europa - öffentliches Schweigen, linguistische Distanzen, In: *Bulletin vals/asla 93/1 2006*, pp. 11-28

EURLex (2000) Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000 pp. 0001-0005, 32000D1934, *Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001*, Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000D1934:FR:HTML> (18.3.2007)

EURLex (2006) Journal officiel n° L 394/49 du 30/12/2006 pp. 10-19, 2006/962/CE, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Online: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, DG Education and Culture, Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf, (30.07.06)

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2006) *From Bergen to London. The EU Contribution*, Brussels, Online: <http://www.crui.it/Internazionalizzazione/data/allegati/links/1027/bergentolondon.pdf>, (30.07.2006)

European University Association (2003a) *Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: The Role of the Universities*, Genève, EUA

European University Association (2003b) *Trends III. Progress towards the European Higher Education Area*, Genève, EUA

European University Association (2003), *Déclaration de Graz 2003. L'après-Berlin: le rôle des universités*, Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/0309Graz_publication.pdf, (30.06.2005)

European University Association (2005) *Trends IV. European Universities Implementing Bologna*, Genève, EUA

European University Association (2007a) *Trends V: Universities shaping European Higher Education Area*, Online: http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Final_Trends_Report_V_May.pdf (24.05.2007)

European University Association (2007b) *Embedding Quality Culture in Higher Education*, Brussels, EUA

European University Association (2007c) *Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*, Brussels, EUA

Evans, S. / Green, Ch. (2007) Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students, In: *Journal of English for Academic Purposes 2007/6*, pp. 3-17

Feuerstein, R. / Klein, P. S. / Tannenbaum, A. J. (1991) *Mediated Learning Experience: theoretical, psychological and learning implications*, London, Freund

Forster Vosicki, B. (1997) Les études des langues pour étudiant-e-s d'autres disciplines en Europe. Etat actuel : objectifs - organisation - recherche, In: *Babylonia 1997/4*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 13-18.

Forster Vosicki, B. (2000a) *Piloting the European Language Portfolio (ELP) in the Higher Education Sector in Europe. Final Report - July 2000*. Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/> (20.10.2004)

Forster Vosicki, B. (2000) Piloting the European Language Portfolio in the Higher Education Sector: An ELC/CEL transnational project, In: *ELC/CEL Bulletin 6*, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/Bulletin6/english/forster.html> (20.03.2004)

Forster Vosicki, B. (2000b) Das ESP im Hochschulbereich. Universitätsspezifische Ergänzungen zur Schweizer Version. In: *Babylonia 2000/4*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 27-29

Forster Vosicki, B. (2002) *European Language Portfolio. Higher Education of the ELC/Portfolio européen des langues/Education supérieure du CEL/ELC*, Bern, Schulverlag blmv

Forster Vosicki, B. (2005) Kursbezogene Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) im Hochschulbereich, In : Gerbert, D. (Ed.) *Innovation aus Tradition*, Bochum, AKS-Verlag, pp. 55-60

Froment, E., e. a. (éds.) (2006) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers

Gajo, L. (2006) Enseignement bilingue. Un nouvel enseignant ? In: *Le français dans le monde*, Septembre-octobre 2006, N. 347, Online: <http://www.fdlm.org/fle/article/347/bilingue347.php> (10.12.2007)

Ghisla, G. (2007) Standards im Fremdsprachenunterricht, In: *Babylonia 4/2007*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 9-14

Glaboniat, M. / Müller, M. / Schmitz, H. /Rusch, P. / Wertenschlag, L. (2005) *Profile deutsch A1 - C2*, Berlin und München, Langenscheidt

-
- Gogolin, I. (2002) *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Gohard-Radenkovic, A. (2000) Evaluer les compétences socioculturelles, In: *Babylonia 1/2000*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 41-46
- Gohard-Radenkovic, A. (2002) Petite histoire critique des théories de l'interculturel en usage dans le contexte professionnel international, In: Nodari, C. / Da Rin, D. (éds.) *Normes proposées pour les cours de communication interculturelle*, Berne, Commission suisse pour l'UNESCO, pp. 28-33
- Gonzalez, J. / Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One*, Bilbao, Universidad de Deusto, Bilbao, Online: <http://www.tuning.unideusto.org> (27.07.2008)
- Gonzalez, J. / Wagenaar, R. (2006) Developments along subject lines and their impact of recognition, In: Rauhvargers, A. / Bergan, S. (éds.) *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 91-101
- Goodwin, Ch. (2000) Action and embodiment within situated human interaction, In: *Journal of pragmatics 32*, Elsevier, pp. 1489-1522
- Goullier, F. (2005) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues - Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier
- Graddol, D. (2006) *English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language*, Plymouth, British Council
- Grin, F. (1999) *Compétences et recompenses. La valeur des langues en Suisse*, Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse
- Grin, F. (2002) L'enseignement des langues étrangères : questions d'efficacité et de justice sociale, In: *Babylonia 3/2003*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 11-15
- Grin, F. (2004) La loi sur les langues aux enjeux de la politique linguistique suisse, In : *Parlez vous Suisse, Numéro spécial de Babylonia*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 19-20
- Grin, F. (2007) Le concept de plurilinguisme dans la définition d'une politique d'enseignement des langues, In: *Babylonia 1/2007*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 56-61
- Harris, V. (2002) *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

Haug, G. (2005) The public responsibility of higher education: preparation for the labour market, In: Weber, L. / Bergan, S. (éds.) *The public responsibility for higher education and research*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 203-209

Heyworth, F. / Dupuis, V. / Leban, K. / Szesztay, M. / Tinsley, T. (2003) *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Heyworth, F. (2003) L'enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle - le contexte, In: Camilleri Grim, A. e. a. (éds.) (2003) *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Heyworth, F. (2004) Why the CEF is important, In: Morrow, K (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford/New York, Oxford University Press

Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon

Holec, H. / Little, D. / Richterich, R. (1996) *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Holtzer, G. (2002) S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels, In: Küpers, H. / Souchon, M, (éds.) *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche - Spracherwerb als Forschungsgegenstand*, Frankfurt am Main, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

Huber, J. / Harkavy, I. (éds.) (2007) *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*, Strasbourg, Council of Europe Publications

Hufeisen, B. / Neuner, G. (éds.) (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

Huhta, M. (2002) *Outils pour la planification de la formation linguistique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Janoski, L. (2003) *Transformations in European Language Policy: Challenging Linguistic Diversity*, Universität Göttingen, Online:
<http://www.zens.uni-goettingen.de/euroculture/ip/Goettingen/Lissa.pdf> (20.10.2004)

Järvinen, H. - M. (2004) *The Common European Framework in teaching writing*, Online:
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Heini-Marja%20Jarvinen2004.pdf>, (30.07.2006)

Johnstone, R. (2002) *A propos du 'Facteur de l'âge': quelques implications pour les politiques linguistiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Kalin, M. / Nurmi, T. / Räsänen, A. (éds.) (2007) *Tapestry of teaching*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino

Kelly, M. (2003) Les mains sales: engaging with policy for languages in higher education, In: Head, D. / Jones, E. / Kelly, M. / Tinsley, T. (éds.) *Setting the agenda for languages in higher education*, London, CILT, pp. 101-116

Kennedy, D. / Hyland, A. / Ryan, N. (2006) Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide, In: Froment, E., e. a. (éds.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers, C 3.4-1

Kirschenbaum, H. / Henderson V. L. (1990) *The Carl Rogers Reader*, London, Constable

Kleinberger Günther, U. (2002) : Grenzenlose Kommunikation? Englisch als "lingua franca" in Wirtschaftsbetrieben, In: *Babylonia 1/2002*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 22-25

Krumm, H. J. (2003) Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (éds.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 35-49

Lanarès, J. (2008) Developing a Quality Culture, In: Froment, E., e. a. (éds.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers, C 2.1-1

Lauridsen, K. / Toudic, D. (éds.) (2008) *Languages at Work in Europe*, Göttingen, V & R unipress

Lázár, I. / Huber-Kriegler, M. / Lussier, D. / Matei, G. / Peck C. (2007) *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Lenz, P. / Schneider, G. (2004) *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation crée pour le Portfolio européen des langues*, Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html (27.4.07)

Lenz, P. (2004) The European Language Portfolio, In: Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford/New York, Oxford University Press, pp. 22-31

Le Pape Racine, C. (2003) Mehrsprachigkeit und Immersion, In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (éds.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 105-132

Lillie, E. (2007) *Thematic Network Project in the Area of Languages 3-D: Update for TNP3-D: United Kingdom*, non publié

Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*, Trinity College Dublin, Authentik

Little, D. (2000) Why focus on learning rather than on teaching? In: Little, D. / Dan, L. / Timmer, J. (éds.) *Focus on learning rather than teaching: why and how?* Dublin, CLS, Trinity collège

Little, D. / Perclova, R. (2001) *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Little, D. / Ridley, J. / Ushioda, E. (2002) *Towards greater learner autonomy in the Foreign Language Classroom*, Dublin, Authentik

Little, D. / Hodel, H.-P. / Kohonen, V. / Meijer, D. / Perclová, R. (2007) *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues - arguments, matériels, ressources*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Lourtie, P. (2001) *Furthering the Bologna Process, Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Prague, Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0105Lourtie_report.pdf,
(12.03.2004)

Lüdi, G. / Py, B. (1986, 2003) *Etre bilingue*. Berne, Peter Lang

Lüdi, G. (2004) *Comment décrire les compétences plurilingues*, Neuchâtel, Présentation lors de la conférence VALS/ASLA

Lüdi, G. (2004b) Wieviel sprachliche Vielfalt braucht die Schweiz? In : *Parlez vous Suisse, Numéro spécial de Babylonia*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 15-18

Lüdi, G. (2006a) Migration - Sprache - Sprachhohnmacht, In: Clalüna, M. / Studer, T. (éds.) (2006), *Deutsch im Gespräch*, Akten der Gesamtschweizer Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006, Universität Bern

Lüdi, G. (2006b) De la compétence linguistique au répertoire plurilingue, In: *Bulletin VALS/ASLA 84*, pp. 172-189

Lüdi, G. (2007a) 'Sprachen lernen in der Schweiz', In: *Babylonia 1/2007*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 50-55

Lüdi, G. (2007b) Le "parler plurilingue" : une catégorie étique ou émique, In: Gajo, L. (éd.) *Langues en contexte et en contact*, Lausanne, Cahiers de l'ILSL No 23, 2007, pp. 55-63

Lussier, D. (2006) *Intégrer le développement d'une "compétence interculturelle" en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation*, Online:
<http://www.ulaval.ca/afi/colloques/colloque2006/actes2006/PDF/III-9%20Denise%20LUSSIER.pdf> (19.11.2007)

Lussier, D. (2007) *Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation*, Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007, Online :
http://www.alte.org/further_info/sevres/dl200407.pdf (19.11.2007)

Mackiewicz, W. / Berthoud A.-C. / Van de Craen, P. / Lauridsen, K. (2002) *The Bologna Process and the Issue of Languages*, Brussels, (non publié)

Mackiewicz, W. (2002) *Lifelong foreign language learning*, Séminaire européen à Valencia (ES) 5-7 mai 2002 organisé par le Ministerio de Education, Cultura y Deporte, Online:
<http://www.fu-berlin.de/elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf> (12.03.2004)

Mackiewicz, W. (2003a) Plurilingualism in the European Knowledge Society, In: *Langues et production du savoir*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, pp. 9 -18

Mackiewicz, W. (2003b) Language policy and language education policy at European Union level, In: Head, D. / Jones, E. / Kelly, M. / Tinsley, T. (éds.) *Setting the agenda for languages in higher education*, London, CILT, pp. 89-100

Mackiewicz W. (2004) *Foreign languages within the Lisbon Strategy*, presentation dans le cadre de la 5e IALIC conférence annuelle, Online: <http://www.elccel.org/> (sous Presentations) (30.03.2006)

Mackiewicz, W. (2005a) *Taking stock: current demand and future trends*, Europäische Kommission, Generaldirektion für Dolmetschen, 9. Konferenz DG SCIC - Universities, 4. März 2005, Paneldiskussion, Online: <http://www.elccel.org/> (sous Presentations) (30.03.2006)

Mackiewicz, W. (2005b) Die Sprachenpolitik der Europäischen Union, In: *Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, pp. 17-30

Maiworm, F. / Wächter, B. (éds.) (2002) *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education*, Bonn, Lemmens Verlags-&Mediengesellschaft

- Management Committee Tuning (2005) *Quality enhancement at programme Level: The Tuning Approach*, Online:
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>, (30.07.2006)
- Mariani, L. (2004) Learning to learn with the CEF, In: Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford/New York, Oxford University Press, pp. 32-42
- Martinet, M. A. / Raymond, D. / Gauthier, C. (2001) *La formation à l'enseignement*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service des publications
- Mehlhorn, G. (2005) *Studienbegleitung für ausländische Studierende*, München, Iudicium Verlag
- Meisel, J. (2004) The Bilingual Child, In: Batia T. K. / Ritchie W. C. (éds.) *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 91-113
- Meissner, F. J. (2003) Fremdsprachenlernen in Theorie und Praxis: Mehrsprachigkeit vom Lehren und Lernen her denken, In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (éds.) (2003) *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, pp. 119-129
- Meissner, F.-J. / Meissner C. / Klein, H. / Stegmann, T. (2004) *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker
- Metzger, Ch. (1996) *Lern- und Arbeitsstrategien*, Aarau, Sauerländer
- Ministres européens de l'éducation réunis à Bologne le 19 juin 1999 (1999) Déclaration de Bologne : *L'espace européen de l'enseignement supérieur*, Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf, (02.01.2008) (cité: Bologne)
- Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur à Prague, le 19 mai 2001 (2001) Communiqué de la conférence : *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/010519_Prague_Communique_Fr.pdf, (02.01.2008) (cité : Prague)
- Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003 (2003) Communiqué de la conférence : *Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur*, Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/030919_Berlin_Communique-Fr.pdf, (31.12.2006) (cité : Berlin)

Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur à Bergen le 19-20 Mai 2005 (2005) Communiqué de la conférence : *L'espace européen de l'enseignement supérieur - réaliser les objectifs*, Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf,
(12.03.2004) (cité : Bergen)

Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur à Londres le 18 Mai 2007 (2007) Communiqué de la conférence : *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*, Online:
<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf> (24.05.07) (cité : Londres)

Mondada, L. (1994) *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir*, Lausanne, Beck

Mondada, L. (1998) *Le rôle constitutif de l'organisation discursive et interactionnelle dans la construction du savoir scientifique*, Online :
<http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/ea3mcx.htm> (02.08.2008)

Mondada, L. (2002) La science polyglotte : conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues, In: *Langues et production du savoir*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. pp. 33-42

Morrow, K. (2004) Background to the CEF, In: Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford/New York, Oxford University Press, pp. 3-11

Nägeli, R. (2003) *Konzepte zur Beschreibung und Begründung von Kompetenzen im Bildungsbereich*, Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS), Online :
<http://www.crus.ch/la-crus/analyse-evalue/-de-qualifications-nqfchs/documents.html?L=1> (30.07.2008)

Neuner, G. (1993) Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte der Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht, In: Neuner, G. (éd.) *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung*, Kassel, Universität - Gesamthochschule Kassel, pp. 14-39

Neuner, G. (2003a) *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, In: Hufeisen, B / Neuner, G. (éds.) (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 13-35

Neuner, G. (2003b) Les modes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, In: Byram, M. (éd.) (2003), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 15-66

Neuner, G. (2004) *Approches de l'anglais dans les programmes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Nodari, C. / Da Rin, D. (éds.) (2002) *Normes proposés pour les cours de communication interculturelle*, Berne, Commission suisse pour l'UNESCO, pp. 34-38

North, B. / Schneider, G. (1998) Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales, In: *Language Testing 15/2*, London, Sage Publications, pp. 217-262

North, B. (2007) *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales*, Exposé lors du Forum politique Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)' et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités, organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6-8 février 2007, Online : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/North-Forum-paper_FR.doc (27.07.2008)

Office fédéral de la statistique (2001a) : *De l'université à la vie active, Enquête auprès des nouveaux diplômés 1999*, Bildung und Wissenschaft 15 (Markus Diem), Neuchâtel, OFS

Office fédéral de la statistique (2001b) *Studie zur Beschäftigungssituation von Neuabsolventinnen und Neuabsolventen an Schweizer Hochschulen 2001*. Online : <http://www.agab.ch/download/absolventen.pdf> (15.06.2004)

Office fédéral de la statistique (2003a) : *Les diplômés des hautes écoles sur le marché du travail. Où sont les diplômés des hautes écoles quatre ans après la fin de leurs études ?* Neuchâtel, OFS

Office fédéral de la statistique (2003b) : *L'évolution du marché du travail pour les personnes hautement qualifiées. Une analyse empirique des enquêtes de 1991 à 2001 auprès des nouveaux diplômés*, Neuchâtel, Online: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.Document.26263.pdf> (31.12.06)

Office fédéral de la statistique (2005) *Memento statistique de la Suisse 2005*, Neuchâtel, Online: <http://statistique.admin.ch>, (30.07.2006)

Office fédéral de la statistique (éd.) (2006) *Les diplômés des hautes écoles sur le marché du travail. Premier résultats de l'enquête longitudinale de 2005*, Neuchâtel, Online: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.Document.86011.pdf> (31.12.06)

O Riagáin, P. (2002) *Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

O Riagáin, P. / Lüdi, G. (2003) *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

O Riagáin, P. (2003) The role of the sociolinguistic survey in the language policy process: some reflections on the Irish experience, In: Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 39-48

Paradowski, M. (2008) Do you not speak my language???, In: Beaven, B. (éd.) *IATEFL 2007 Aberdeen Conference Selections*, Canterbury, IATEFL, pp. 102-104

Parlement européen et du Conseil (17 juillet 2000) *Décision n° 1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001*, Journal officiel n° L 232 du 14/09/2000 p. 0001-0005, Online: <http://europa.eu.int/infonet/library/e/19342000ce/fr.htm>, (31.19.2006)

Parlement européen et Conseil (2001) *Recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs - 2001/613/CE*, Journal officiel des Communautés européennes, Bruxelles

Pekarek Doehler, S. (2002) Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales, In: *Babylonia 4/2002*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 24-29

Pekarek Doehler, S. (2007) L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche, In: Gajo, L. (éd.) *Langues en contexte et en contact*, Lausanne, Cahiers de l'ILSL No 23, 2007, pp. 125-136

Piaget, J. (1977 [1936]) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press

Phillipson, R. / Skutnabb-Kangas, T. (1996) English Only Worldwide or Language Ecology?, In: *TESOL Quarterly* 30/3, Alexandria, Virginia, 22314 USA, pp. 429-452

Phillipson, R. / Skutnabb-Kangas, T. (1999) Englishisation: one dimension of globalisation, In: Graddol, D. / Meinhof, U. H. (éds.) *English in a changing world*, AILA Review 13, Guildford, Biddles, pp. 19-36

Piri, R. (2002) *L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Puren, C. (2004) La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures. In : *Administration et Education 101/2004*, Paris, pp. 129-143

Py, B. / Serra, C. / Gajo, L. / Coste, D. (2001) Ecole valdôtaine. La Table Ronde, Online: <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/13.htm> (30.07.2008)

Raasch, A. (2002) *L'Europe, les frontières et les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Rampillon, U. (2003) 'Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3', In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (éds.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 85-105

Rauhvargers, A. / Bergan, S. (éds.) (2006) *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

Räsänen, A. (1999) 'Teaching and learning through a foreign language in tertiary settings' In: *Teaching Through a Foreign Language - From Tool to Empowering Mediator*, Helsinki, Publications of higher education evaluation council 5:1999

Räsänen, A. (2000) *Learning and Teaching through English at the University of Jyväskylä*, Jyväskylä, University Printing House

Räsänen, A. (2006) *Internationalisation through policies, approaches and practices - the case of the University of Jyväskylä*, Présentation donnée à l'Université de Lausanne dans le Cadre de sa Commission de politique linguistique de la Direction (powerpoint, non publié)

Räsänen, A. (2007) Independent learning, ICT, and integration as pedagogical focuses of Language Centre instruction and action research, In: Kalin, M. / Nurmi, T. / Räsänen, A. (éds.) (2007) *Tapestry of teaching*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino, pp. 44-68

Ridley, J. (1997) *Developing Learners' Thinking Skills*, Dublin, Authentik

Rigotti, E. (2003) Une université plurilingue : l'exemple de la Suisse italienne, In: *Langues et production du savoir*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, pp. 55-63

Ritz, R. (2006) *The relevance of language learning to the Bologna Process and the Lisbon strategy*, exposé lors de la ENLU Closing Conference, Nancy 7-8 April (non publié)

Rosen, E. (2006) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Lassey-les-Châteaux, CLE international

RTL/TNP 1/1 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the area of Languages 1 (1999) Sub-project 1: *Multilingualism and the less widely used and less taught languages*, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP1genrecs.doc>, (18.12.2006)

RTL/TNP1/2 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the area of Languages 1 (1999) Sub-project 2: *Intercultural communication, General recommendations*, Appendix to the Final Report for Year Three, Online: <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP2recs.doc> (09.05.2006)

RTL/TNP 1/6 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the area of Languages 1 (1999) Sub-project 6: *Language Teacher Training and Bilingual Education*, Papers presented at the Conference "The multilingual challenge" held in Brussels (BE) on 8 and 9 May 1999, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6blx.doc>, (18.12.2006)

RTL/TNP 1/8 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the area of Languages 1 (1999), Subgroup 8: *Language Studies for Students of Other Disciplines*, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html>, (18.12.2006)

RTL/TNP 1D - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 1 - Project for the dissemination of results (2000), Online: <http://web.fu-berlin.de/elc/tnpd/main.htm> (09.05.2006)

RTL/TNP 2/1 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 2 (2002) Sub-project 1: Curriculum innovation, Online: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/tnp.aspx> (18.12.2006)

RTL/TNP 2/2 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 2 (2002) Sub-project 2: New Learning Environments - the European Learning space, Online: http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/national_reports.html (15.04.2004)

RTL/TNP 2/3 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 2 (2002) Sub-project 3: Quality enhancement in language studies, Online: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/reports.html>, (18.12.2006)

RTL/TNP 2 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network project in the Area of Languages 2 (2003) *Draft major document*, Freie Universität Berlin, Online: <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp2/documents/MajorDocument.pdf>, (30.07.2006)

RTL/TNP 3/2 - Réseau thématique dans le domaine des langues/Thematic Network Project in the Area of Languages 3/2 (2005) Synthesis Report, Part Two: *Languages and the issue of employability - trends across Europe* (Brigitte Forster Vosicki, non publié)

RTL/TNP3-D (2007) *Les langues étrangères, un facteur d'employabilité sur le marché du travail Européen*, Chapter 2 of the central dissemination document in French, Online: <http://www.elccel.org/> (projects, TNP Languages, TNP 3D) (10.12.2007)

Rüschoff, B. / Wolff, D. (1999) *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*, Ismaning, Hueber

Rychen, D. S. / Salganik L.H. (éds.) (2001) *Defining and Selecting Key Competences*, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers

Rychen, D. S. (2001) Introduction, In: Rychen, D. S. / Salganik L.H. (éds.) (2001) *Defining and Selecting Key Competences*, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers, pp. 1-15

Sajavaara, K. (2003) *Bologna and the issue of quality*, présentation donnée lors de la conférence Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ELC) - The Role of Languages in the European Higher Education Area, Aarhus 26-28 June 2003, Online: <http://www.sprog.asb.dk/elc2003/images/Workshop7bENG-Kari%20Sajavaara.pdf>, (16.09.2004)

Schneider, G. / North, B. (2000) *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger

Schneider, G. / Lenz, P. (2001) *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Scheider, G. / Clalüna, M. (éds.) (2002) *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*, Bulletin vals-asla Sonderheft, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel

Schneider, G. (2003) 'Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit', In : *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprachen - Tagungsdokumentation 2003*, Kassel, Kassel University Press, pp. 87-108

Schneider, G. (2007) Der "Referenzrahmen" und Bildungsstandards für Fremdsprachen. Feindbild, Vorbild, Wunschbild?, In: *Babylonia 4/2007*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 19-23

Seidelhofer, B. (2003) *Autour du concept d'anglais international: de 'l'anglais authentique' à l'anglais réaliste'*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Serra, C. / Gajo, L. (1999) Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ?, In: *Babylonia 4/1999*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 61-65

Serra, C. (2003) Construire des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue, In: Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 147-156

Sharp, N. (2006) Recognising learning outcomes, In: Rauhvargers, A. / Bergan, S. (éds.) *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 73-90

SIGMA Scientific Committee on Languages (1996) *Final report and national reports*, Online: <http://www.fu-berlin.de/elc/sigma/finalrep.html> (10.10.2004)

Skutnabb-Kangas, T. (2002) *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe. Quelques arguments*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Springer, C. (2003) Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? In: *Langues et production du savoir*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, pp. 19-32

Springer, C. (2004) *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*, Strasbourg, Université de Marc Bloch, Habilitation à diriger les recherches (non publié)

Starkey, H. (2002) *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Starkey, H. (2003) Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : indices sur la méthodologie d'enseignement des langues, In: Byram, M., (éd.) *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 69-88

Tinsley, T. (2003) Politiques linguistiques pour une société multiculturelle, In: Heyworth, F. / Dupuis, V. / Leban, K. / Szesztay, M. / Tinsley, T. (éds.) (2003) *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Trim. J. (dir.) (année pas indiquée) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Toudic, D. (2004) *Framework for Quality Enhancement in Higher Education Language Learning and Language Teaching*, Section 2: Learning Outcomes, Thematic Network Project in the Area of Languages 2, Sub-project 3: Quality enhancement in language studies, Online:
<http://www.sprog.asb.dk/elc2003/images/Workshop3.1ENG-Daniel%20Toudic.pdf>, (16.09.2004)

Truchot, C. (2002) *L'anglais en Europe : repères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Tudor, I. (2003) *The challenge of the Bologna process for higher education language teaching in Europe*, Université Libre de Bruxelles, Online:
http://209.85.129.104/search?q=cache:BBYA4qonzrMJ:userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_OK.rtf+The+Bologna+Process+and+the+Issue+of+Languages&hl=fr&gl=ch&ct=clnk&cd=5&client=firefox-a (31.12.2006)

Tudor, I. (2004) *Benchmark for a Higher Education Language Policy*, European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU), Bruxelles, Online:
http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/TF1_report_final.rtf (30.07.2006)

Tudor, I. / Mackiewicz, W. (2007) *The Bologna Process and Higher Education Language Policy*, In: Froment, E., e. a. (éds.) *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*, Berlin, European University Association and Raabe academic publishers, C.1.4-2, pp. 1-16

Tudor, I. / Mackiewicz, W. (2008) *Bologna and Languages: Reference points for Higher education policy development* (à paraître)

Tudor, I. (2007b) *Thematic Network Project in the Area of Languages 3-D: Update for TNP3-D: Belgium*, non publié

Uhl Chamot, A. / Barnhardt, S. / Beard El-Dinary, P. / Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*, New York, Longman
Université de Yvässkylä (2004) *Yvässkylä university language policy*, Online:
http://www.jyu.fi/strategia/JY_languagepolicy.pdf, (30.07.2006)

Ushioda, E. (1996) *Learner Autonomy: The role of motivation*, Dublin, Authentik

Usunier, J.-C. (2007) *Un exemple de cours bilingue*, Présentation donnée à l'Université de Lausanne dans le Cadre de la Commission de politique linguistique de la Direction le 23 janvier 2007 (powerpoint, non publié)

Van de Craen, P. / Mondt, K. (2003) *Multilingual education, learning and the brain: The end of (language) education as a pre-scientific field*, In: Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 209-217

Van Parijs, P. (2004) Europe's Linguistic Challenge, In: *European Journal of Sociology*, volume 45, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 113-154

Vollstedt, M. (2002) English as a language for internal company communications, In: Knapp, K. / Meierkord, C. (éds.) *Lingua Franca Communication*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 87-107

Vygotsky, L. S. (1985 [1934]) *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales

Wächter, B. / Maiworm, F. (2008) *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, Bonn, Lemmens

Weber Cahour, I. / Ricci, J.-L. (1999) *La situation professionnelle 5 ans après le diplôme, enquête auprès de la promotion 1992*, Online: <http://craft.epfl.ch/IP92rapport1.pdf> (20.05.2004)

Werlen, E. (2003) Europäische Dimension und die Ausbildung von Fremdsprachen-Lehrkräften, In: *Babylonia 3-4/2003*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 17-24

Willems, G. M. (2002) *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Williams, M. / Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press

Wilson, D. (2002) *The Englishisation of Academe: A Finnish Perspective*, Jyväskylä, University Printing House

Wokusch, S. (2005) Didactique intégrée: vers une définition, In: *Babylonia 4/2005*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 14-16

Wolff, D. (2002) Fremdsprachenlernen als Konstruktion, In: *Babylonia 4/2002*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, pp. 7-14

Zarate, G. / Gohard-Radenkovic, A. / Lussier, D. / Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique de langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Zarate, G. (2003) Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles, In: Byram, M., (éd.) *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 89-123

Zgaga, P. (2005) Higher education for democratic culture - The public responsibility, In: Weber, L. / Bergan, S. (éds.) *The public responsibility for higher education and research*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 107-115

Sites web

Accords bilatéraux II Suisse - UE, (31.12.2006),
<http://www.europa.admin.ch/nbv/expl/factsheets/f/index.htm>

Bologna Process, The official website 2007-2009, (15.11.2007)
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, (06.01.2007)
<http://europa.eu/languages/fr/chapter/5>

CLIL matrix - La matrice de qualité EMILE, (14.11.2007)
http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_F_news.htm

Commission européenne, (06.01.2007)
<http://ec.europa.eu/>

Conseil de l'Europe, (31.12.2006),
http://www.coe.int/T/f/Com/A_propos_COE/default.asp

Conseil de l'Europe - Division des politiques linguistiques : Portfolio européen des langues, (31.12.2006),
<http://www.coe.int/portfolio>

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ELC), (31.12.2006),
<http://www.elccel.org>

Language dynamics and management of diversity, 2006 – 2011 (DYLAN), (25.07.2008)
<http://www.dylan-project.org>

Europass, (31.12.2006),
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/index_en.html

European Network for the Promotion of Language Learning Among all Undergraduates, 2004 – 2006 (ENLU), (15.11.2007)
<http://web.fu-berlin.de/enlu/>

Intercultural Competence Assessment (INCA), (03.04.2007)
<http://www.incaproject.org/>

Language Network for Quality Assurance, 2007 -2010 (LANQUA), (20.04.2008)
<http://www.lanqua.eu/index.html>

Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners, 2007 - 2010 (MOLAN), (25.09.2008)

<http://www.molan-network.org/>

Recommandation 1383 (1998) et 1539 (2001) du Conseil de l'Europe, (06.01.2007)

<http://assembly.coe.int>,

Résolution (69)2, recommandation R(82)18, recommandation R(98)18, recommandation R(98)6 du Conseil de l'Europe, (06.01.2007)

<http://cm.coe.int>

The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, (25.11.2007)

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Thematic Network Project in the Area of Languages 1, 1996 - 1999 (TNP 1), (15.06.2007)

<http://web.fu-berlin.de/elc/en/tnp1prod.html>

Thematic Network Project in the Area of Languages 1, Project for the dissemination of results, 1999 - 2000 (TNP1-D), (15.06.07)

<http://web.fu-berlin.de/elc/tnpd/results.htm>

Thematic Network Project in the Area of Languages 2, 2001 - 2003 (TNP2), (15.06.2007)

<http://web.fu-berlin.de/elc/tnp2/outcomes.html>

Thematic Network Project in the Area of Languages 3, 2004 - 2006 (TNP3), (15.06.2007)

<http://web.fu-berlin.de/tnp3/>

Thematic Network Project in the Area of Languages 3 Dissemination Network, 2006 - 2007 (TNP3-D), (15.06.2007)

<http://www.tnp3-d.org/home>

Tuning Educational Structures in Europe (TUNING), (30.07 2006),

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>

Das Hochschulsprachenzertifikat UNICERT, (19.11.2007)

<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/>

INDEX DES NOMS PROPRES

A

Adam · 51, 52, 315
Altmayer · 119, 315
Ammon · 125, 315
Andres · 71, 143, 315

B

Bär · 89, 315
Barjak · 71, 143, 315
Barnhardt · 255, 338
Bausch · 180, 315, 330
Beacco · 86, 89, 92, 101, 105, 106, 123, 124, 132, 150, 151, 152, 315, 316, 320
Beard El-Dinary · 255, 338
Bergan · 32, 43, 316, 325, 326, 334, 337, 339
Berthoud · 3, 31, 35, 64, 117, 126, 127, 128, 132, 155, 200, 288, 291, 316, 329
Bieri Buschor · 316
Bimmel · 255, 316
Blasi · 316
Bologna Working Group on Qualification Frameworks · 27, 36, 37, 38, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 53, 96, 316
Breidbach · 90, 123, 317
Bruner · 118, 317
Burden · 119, 339
Byram · 86, 89, 92, 101, 103, 104, 105, 106, 120, 123, 124, 132, 150, 151, 152, 255, 278, 315, 316, 317, 320, 331, 337, 339

C

Cadre global de qualifications de l'EEES · 5, 8, 27, 30, 36, **40-62**, 64, 65, 67, 69, 77, 79, 84, 95, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 170, 171, 174, 178, 193, 196, 201, 205, 247, 248, 258, 294, 304, 306
CECRL · 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 23, 43, 52, 55, 61, 81, 89, 103, 105, 108, 110, 113, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 131, 156, **157-191**, 192, 193, 198, 199, 201, 202, 210, 214, 221, 222, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 250, 254, 258, 261, 265, 266, 267, 280, 281, 284, 288, 295, 303, 304, 306, 307, 308, 312, 319, 321, 332, 335, 337
Callon · 59
Camilleri Grim · 120, 317, 326
Castellotti · 152, 317
Chamot · 255
Christ · 180, 315, 330
CILT · 136, 137, 317, 327, 329
Clalüna · 124, 328, 336
Cohen · 255, 317
Coleman · 105, 278, 317

COM · 29, 88, 91, 93, 154, 318
Commission des communautés européennes · 85, 318
Commission Européenne · 75, 318
Conseil de l'Europe · 3, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 38, 52, 56, 61, 64, 68, 80, 81, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 104, 108, 111, 116, 117, 118, 123, 156, 157, 158, 159, 171, 176, 180, 182, 183, 186, 189, 190, 216, 255, 295, 303, 309, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341
Conseil Européen pour les Langues · 3, 31, 33, 35, 62, 64, 81, 96, 117, 182, 202, 207, 243, 316, 320, 321, 324, 336, 340
Coste · 59, 60, 98, 109, 121, 156, 173, 180, 188, 189, 190, 191, 200, 243, 255, 258, 284, 285, 303, 321, 334
Cottrell · 255, 321
Crawshaw · 321
Crozier · 292, 321
Crystal · 125, 321
Cuq · 118, 322
Cwik · 90, 322
Cyr · 119, 152, 255, 322

D

Dabène · 155, 322
De Pietro · 119, 322
Delay · 119, 322
Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe · 3, 15, 21, 116, 182, 255, 315, 316, 319, 320, 321, 232, 340
Doyé · 117, 130, 131, 132, 322
Dupuis · 86, 103, 152, 322, 326, 337
DYLAN · 33, 59, 126, 133, 149, 203, 273, 301, 313, 314, 316, 340

E

Ehlich · 126, 129, 153, 155, 322
Erasmus · 90, 322
EURLex · 323
European University Association · 29, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 81, 126, 315, 316, 323, 324, 327, 338
Evans · 324

F

Feuerstein · 118, 324
Fitzpatrick · 120, 317
Forrer · 95, 316
Forster Vosicki · 1, 3, 115, 118, 207, 214, 220, 243, 249, 257, 324, 336
Fraser · 115, 148, 220

G

Gajo · 113, 126, 316, 324, 329, 333, 334, 337
 Garfinkel · 59
 Gauthier · 330
 Geertz · 128
 Germain · 119, 152, 255, 322
 Ghisla · 174, 324
 Glaboniat · 181, 324
 Glas · 71, 143, 315
 Gogolin · 86, 103, 325
 Gohard-Radenkovic · 103, 105, 255, 278, 325, 339
 Gonzalez · 66, 195, 197, 198, 199, 200, 325
 Goodwin · 111, 112, 165, 325
 Goullier · 89, 160, 180, 325
 Graddol · 124, 325, 333
 Green · 324
 Grin · 96, 110, 125, 132, 133, 141, 142, 325
 Gruca · 118, 322

H

Harkavy · 29, 326
 Harris · 255, 325
 Haug · 326
 Heyworth · 86, 93, 103, 109, 167, 174, 322, 326, 337
 High Level Group on Multilingualism · 90, 102, 113, 210, 319
 Holec · 118, 176, 255, 326
 Holtzer · 119, 281, 326
 Huber · 29, 255, 326, 327, 336
 Huber-Kriegler · 255, 327
 Hufeisen · 124, 326, 327, 331, 334
 Huhta · 257, 281, 326
 Hyland · 49, 52, 327

I

INCA · 254, 340

J

Janoski · 88, 326
 Järvinen · 175, 326
 Johnstone · 155, 210, 326

K

Kalliokoski · 64, 117, 316
 Kelly · 286, 287, 314, 327, 329
 Kennedy · 49, 50, 52, 56, 213, 327
 Klein · 177, 324, 330
 Kleinberger · 142, 327
 Knorr-Cetina · 59
 Königs · 315, 330

Korn · 71, 143, 315
 Krumm · 92, 121, 150, 151, 180, 315, 327, 330

L

Lanarès · 57, 327
 LANQUA · 321, 340
 Latour · 59
 Lauridsen · 31, 327, 329
 Lázár · 255, 327
 Le Pape Racine · 119, 327
 Lenz · 52, 55, 118, 176, 236, 237, 239, 327, 336
 Leukens · 71, 143, 315
 Lillie · 137, 328
 Little · 118, 119, 120, 255, 326, 328
 Lourtie · 328
 Lüdi · 86, 87, 97, 109, 110, 111, 112, 114, 143, 165, 328, 329, 333
 Lussier · 103, 107, 255, 327, 329, 339
 Lynch · 59

M

Macaro · 255, 317
 Mackiewicz · 3, 31, 61, 62, 63, 66, 73, 82, 86, 88, 91, 94, 97, 98, 117, 120, 126, 152, 154, 203, 284, 285, 288, 291, 316, 329, 338
 Maiworm · 125, 129, 242, 329, 339
 Mariani · 119, 176, 330
 Marsh · 241, 318
 Martinet · 50, 330
 Matei · 255, 327
 Matthey · 119, 322
 Mehlhorn · 255, 330
 Meisel · 109, 330
 Meissner · 108, 109, 119, 155, 177, 330
 Metzger · 255, 330
 MOLAN · 211, 341
 Mondada · 59, 111, 126, 128, 165, 199, 200, 244, 316, 322, 331, 333, 337, 338
 Moore · 152, 317
 Morrow · 326, 327, 330, 331
 Mulkay · 59
 Müller · 181, 324

N

Nägeli · 165, 199, 331
 Neuner · 103, 106, 119, 124, 155, 164, 326, 327, 331, 334
 Niederer · 71, 143, 315
 North · 56, 172, 191, 237, 238, 284, 332, 336

O

O Riagáin · 86, 87, 152, 332, 333
 Office fédéral de la statistique · 72, 73, 332

Oxford · 255, 317, 326, 327, 330, 331, 333

P

Paradowski · 124, 333
 Peck · 255, 327
 Pekarek Doehler · 108, 110, 111, 119, 215, 316, 322, 333, 337, 338
 Penz · 103, 255, 339
 Phillipson · 125, 154, 315, 333
 Piaget · 118, 333
 Piri · 155, 333
 Puren · 189, 334
 Py · 59, 86, 109, 110, 200, 321, 328, 334

R

Raasch · 334
 Rampillon · 119, 255, 316, 334
 Räsänen · 3, 115, 201, 214, 220, 244, 245, 248, 249, 259, 271, 281, 296, 327, 334
 Raymond · 330
 Réseau thématique dans le domaine des langues (RTL/TNP) · 3, 7, 9, 15, 19, 21, 22, 23, 34, 35, 38, 68, 86, 92, 93, 103, 107, 108, 115, 117, 120, 124, 128, 129, 133, 134, 137, 139, 143, 147, 148, 149, 150, 167, 181, 193, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 216, 217, 218, 220, 228, 234, 235, 236, 238, 240, 242, 283, 307, 310, 312, 321, 335, 336, 341
 Richterich · 255, 326
 Ridley · 119, 328, 334
 Rigotti · 126, 127, 129, 132, 334
 Ritz · 36, 334
 Robbins · 255, 338
 Rogers · 118, 327
 Rosen · 181, 335
 Rubin · 255
 Rusch · 181, 324
 Rüschoff · 75, 336
 Ryan · 49, 52, 327
 Rychen · 66, 74, 76, 77, 97, 336

S

Sajavaara · 39, 336
 Schmitz · 181, 324
 Schneider · 3, 43, 52, 55, 118, 122, 170, 174, 181, 190, 191, 236, 237, 239, 327, 332, 336
 Schramm · 255
 SEC · 94, 95, 123, 155, 318
 Seidelhofer · 125, 337
 Serra · 110, 113, 334, 337

Sharp · 51, 56, 213, 337
 Skutnabb-Kangas · 124, 125, 154, 333, 337
 Springer · 109, 121, 245, 246, 291, 337
 Starkey · 92, 93, 103, 129, 317, 337
 Stegmann · 177, 330

T

Tinsley · 86, 322, 326, 327, 329, 337
 Toudic · 39, 115, 220, 327, 338
 Trim · 284, 337
 Truchot · 64, 117, 125, 148, 316, 338
 Tudor · 31, 35, 61, 97, 98, 120, 126, 149, 152, 284, 285, 288, 338
 Tuning · 9, 19, 23, 30, 66, 72, 165, 167, 178, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 325, 330, 341

U

Uhl Chamot · 255, 338
 Ushioda · 118, 119, 328, 338
 Usunier · 128, 131, 133, 338

V

Van de Craen · 31, 64, 113, 117, 316, 329, 338
 Van Parijs · 124, 125, 339
 Vollstedt · 137, 339
 Vygotsky · 111, 118, 339

W

Wächter · 125, 129, 242, 329, 339
 Wagenaar · 66, 195, 197, 198, 199, 200, 325
 Werlen · 339
 Wertenschlag · 181, 324
 Willems · 103, 119, 339
 Williams · 118, 339
 Wilson · 125, 132, 339
 Wokusch · 116, 118, 339
 Wolff · 75, 119, 336, 339
 Woolgar · 59

Z

Zarate · 103, 104, 105, 107, 150, 152, 164, 180, 254, 255, 278, 317, 339
 Zgaga · 339

INDEX SÉLECTIF DES NOTIONS

A

Accords de Schengen · 90
Acquis de formation · 14, 16, 41, **49-51**, 62, 172, 201, 244, 253, 295, 306
Acteur social · **108**, 164, 191
Actionnel · 14, 81, 115, 120, 131, 146, 163, **164**, 165, 167, 175, 177, 182, 189, 200, 205, 213, 215, 219, 220, 221, 227, 262, 282, 284, 295, 303, 305, 306, 307
Activité discursive · 126
Activité langagière · **177**, 223, 264
Affectif · 49, 52, 119
Altérité · 45, 92, **104**, 127, 200, 255
Ambiguïté · 60, 104, 248, 275
Analyse des besoins · 20, 307
Antagonisme · 106
Appartenance · 45, 90, **106**, 151
Apprentissage tout au long de la vie · 5, 18, 19, 32, **45**, **46**, 56, 66, 67, 68, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 83, 114, 122, 148, 159, 182, 190, 203, 209, 210, 221, 250, 273, 294, 295, 303, 304, 308
Approche ·
- actionnelle · 14, 120, **163-165**, 167, 182, 189, 205, 284, 306
- cloisonnée · 116
- cohérente · 117, 300
- communicative · 164
- curriculaire · 189
- européenne · 8, 36, 62, 81, 159, 187
- fondée sur les résultats · 165
- globale · 83, 118, 281
- individuelle · 62
- interdisciplinaire · 117, 246
- méthodologique · 193
- monolingue · 16, 18, 96, 99, 103, 121, 130, 153, 235, 304, 310
- non-directive · 161
- novatrice · 188, 203
- pédagogique · 7, 118, 119, 208, 313
- plurilingue · 15, 85, 97, 150, 153, 156, **168**, 170, 171, 178, 235, 249, 255, 262, 295, 301
- prospective · 287
- théorique · 109
- traditionnelle · 41, 110
- transnationale · 39
Attitude · 50, 77, 119, 120, 176, 211, 220, 222, 261, 287, 313
Audit linguistique · 257
Autonomie · 49, 53, 60, 96, **119**, 122, 176, 182, 184, 186, 187, 219, 281, 283

B

Barrière linguistique · 105, 132
Base de connaissance · **43**, 67, 68, 74, 84
Behavioriste · 110, 116
Besoin · 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 79, 81, 82, 83, 84, 93, 95, 96, 112, 114, 116, 118, 121, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 147, 149, 152, 155, 158, 159, 160, **161**, 163, 165, 166, 167, 172, 173, 178, 181, 186, 191, 196, 197, 203, 205, 206, 207, 211, **214-256**, 258, 259, 260, 262, 268, 270, 273, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 295, 296, 299, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 312
Bologne · 1, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, **27-63**, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 107, 121, 122, 125, 126, 128, 132, 133, 149, 152, 153, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 178, 184, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 200, 203, 205, 206, 213, 215, 234, 237, **241-253**, 256, 258, 259, 281, 285, 287, 291, 293, 294, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 318, 330

C

Centrage sur l'apprenant · 41, 80, 165, 305
Changement de paradigme · 7, 18, 62, 63, 115, 116, 152, 201, 213, 244, 304
Changements démographiques · 87
Citoyenneté · 29, 33, 43, **45**, 46, 65, 67, 81, **83-96**, 107, 123, 149, 214, 253, 295, 304, 309, 317, 337
Code switching · 110
Cognitif · 49, 52, 53, 59, 76, 78, 82, 94, 113, 118, 119, **176**, 200, 218, 219, 221, 222, 235, 244, 245, 248, 270, 314
Cohésion sociale · 32, **45**, 67, 73, **83-85**, 92, 133, 149, 309
Communiqué de la conférence de Bergen · 27, 29, 32, 35, 38, 39, 40, 323, 331
Communiqué de la conférence de Berlin · 3, 27, 32, 33, 35, 36, 40, 47, 54, 62, 81, 82, 96, 183, 280, 281, 315, 316, 320, 323, 324, 327, 330, 335, 338
Communiqué de la conférence de Londres · 27, 29, 32, 35, 40, 42, 43, 166, 331
Communiqué de la conférence de Prague · 27, 32, 35, 40, 44, 328, 330
Comparabilité · 5, 6, **39**, 47, **48-49**, **75-79**, **160-161**, 168, 171, 172, 187, 211, 234, 237, 238, 240, 255, 294, 295, 306, 308, 312

Compétence · 27, 49-50

- clé · 6, 20, 33, 67, 75, 76, 77, 78, 79, 293, 309, 323
 - communicative · 9, 11, 35, 79, 108, 110, 130, 134, 135, 137, 140, 156, 166, 167, 168, 171, 174, 175, 177, 179, 180, 184, 198, 205, 217, 218, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 237, 245, 259, 262, 268, 270
 - communicative langagière · 9, 79, 110, 156, 171, 174, 175, 177, 184, 198, 237, 245, 262
 - de base · 75, 76, 78, 94, 124
 - générale · 9, 10, 11, 20, 55, 110, 122, 174, 175-180, 181, 185, 187, 191, 198, 217, 219, 221, 222, 226, 245, 248, 249, 256, 264, 295, 297, 306, 308, 312
 - générique · 10, 13, 49, 54, 55, 114, 116, 178, 179, 197, 198, 200, 222, 226, 227, 246, 248, 307
 - interculturelle · 11, 46, 69, 107, 123, 128, 129, 135, 180, 181, 185, 224, 240, 251, 254, 259, 261, 262, 270, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 296, 307, 312, 317, 329, 331, 337, 339
 - partielle · 113, 122, 171, 178, 186, 280, 300
 - plurilingue · 13, 18, 31, 44, 60, 61, 63, 67, 69, 78, 83, 89, 95, 98, 101, 103, 105, 107, 108-114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 135, 138, 143, 156, 158, 163, 164, 168, 170, 175, 177, 178, 180, 181, 188, 190, 198, 199, 200, 218, 244, 248, 278, 281, 305, 306, 307, 308, 309, 313
 - préalable · 264, 278, 281, 282
 - transversale · 14, 60, 73, 83, 97, 120, 273, 279, 308
- Configuration · 7, 105, 112, 114, 121, 164, 254
- Connaissance
- distribuée · 59
 - médiatisée · 59
 - praxéologique · 59
 - située · 59
- Conscientisation · 104, 107, 278
- Conseil européen de Barcelone · 74, 78, 320
- Conseil européen de Bruxelles · 74, 82, 320
- Conseil européen de Lisbonne · 73, 74, 77, 81, 320
- Construction du savoir · 7, 58-60, 61, 126, 127, 199, 200, 201, 291, 310, 331
- Constructivisme · 118, 267
- Consultation · 10, 57, 62, 94, 172, 195, 196, 197, 201, 207-212, 216, 217, 254, 258, 259, 307, 308, 318, 319, 320, 321
- Contexte
- académique · 7, 11, 16, 22, 23, 24, 103, 114, 115, 125-133, 152, 214, 241-256, 259, 280, 282, 287, 298, 310, 312
 - professionnel · 10, 22, 23, 49, 68-75, 133-150, 215, 217-240, 254, 325
- Contextualisation · 11, 14, 17, 20, 23, 192, 214, 215, 257, 285, 303, 308
- Contribution
- auxiliaire · 59
 - essentielle à des notions · 59
 - régulateur · 59

- Coopération · 10, 19, 32, 71, 81, 89, 125, 129, 159, 160, 172, 196, 202, 207, 208, 209, 210, 219, 306, 309, 312
- Crédit ECTS · 47-48, 80, 195, 291, 295, 299
- Croyances · 176, 314
- Culture · 7, 29, 36, 41, 45, 58, 68, 77, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 103-108, 112, 114, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 150, 154, 155, 168, 176, 182, 184, 186, 200, 211, 219, 224, 242, 252, 275, 276, 287, 296, 301, 315, 317, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 333, 334, 336, 337, 339
- académique · 36, 127, 130, 186, 242, 252
 - de qualité · 41, 287, 301
 - scientifique · 127
- Curriculum · 7, 18, 34, 38, 41, 77, 79, 93, 98, 99, 116, 117, 152, 157, 160, 166, 187, 196, 203, 208, 236, 280, 335

D

- Déclaration de Bologne · 28, 159, 162, 330
- Décloisonnement · 9, 31, 52, 117, 122, 204, 246, 305
- Décluturation · 7, 128-130, 131
- Dégradation · 7, 130-133, 310
- Démarche réflexive · 104
- Démocratie · 68, 88, 89
- Dénominateur · 43, 158, 172, 195
- Désapprentissage · 127, 130
- Descripteur · 5, 8, 9, 10, 11, 19, 20, 23, 39, 47-56, 80, 102, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 190, 191, 195, 197, 198, 201, 213-253, 254, 255, 261, 270, 299, 303, 306, 307, 312, 327
- de cycle · 5, 11, 24, 53, 54, 55, 241, 247-248, 249, 254, 308
 - de référence · 5, 11, 19, 53, 54, 55, 197, 245, 246, 250, 307, 312
 - étalonné · 9, 170, 172, 173
 - générique · 10, 169, 198, 228, 239, 247, 299, 303
 - spécifique au champ disciplinaire · 169
- Développement durable · 45, 210
- Développement personnel · 96, 121
- Didactique intégrée · 118, 339
- Dimension européenne · 6, 9, 15, 16, 21, 23, 32, 33, 39, 68, 79, 91, 107, 124, 128, 160, 185, 191, 202, 203, 204, 205, 211, 216, 217, 233, 253, 256, 285, 307, 310, 312
- Dimension sociale · 102, 175
- Discipline académique · 44, 53, 203
- Diversification · 117, 280, 282

Diversité · 5, 6, 7, 14, 17, 32, 33, 35, 36, 39, 55, 59, 63, 65, 68, **84-99**, 101, 103, 104, 106, 107, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 143, 150, 154, 182, 185, 188, 195, 203, 219, 224, 281, 294, 304, 305, 309, 310, 314, 315, 316, 318, 320, 322, 325, 332, 337, 339
 - culturelle · 6, 17, 35, 39, 66, 84, 86, 87, 88, 90, 95, 104, 106, 107, 133, 150, 154, 182, 185, 224, 309
 - linguistique · 6, 14, 17, 33, 35, 63, 66, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 101, 106, 107, 124, 132, 133, 150, 154, 309, 315, 316, 318, 320, 322, 325, 332, 337, 339

Domaine · **166, 167**
 - académique · 13, 19, 37, 166, 194, 197, 198, 259, 268, 279, 305, 306, 307
 - éducationnel · 166, 174, 214, 256
 - professionnel · 10, 19, 23, 37, 122, 143, 198, 228, 230, 234, 235, 236, 238, 279, 297, 307
 - public · 132

E

Echelle globale · 170
 Echelle illustrative · **170, 173**, 184, 238, 239, 240
 Economie de la connaissance · 30, 32, 45, **68-82**, 95, 150, 304
 Egalité de chances · 132
 Employabilité · 6, 8, 18, 19, 22, 32, **44**, 46, 65, 67, **68-74**, 83, 96, 138, 139, 140, 146, 147, 148, 149, 187, 203, 216, 218, 227, 240, 295, 304, 307, 308, 310, 336
 Endolingue · 242
 Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) · 241, 318, 340
 Epanouissement personnel · 18, 35, 43, **45**, 65, 67, 68, 84, 149, 166, 187, 214, 294, 295, 304, 309
 Equité · 45, 58, 68, 133, 149, 151, 294, 309
 Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) · 1, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, **28-40**, 43, 47, 51, 53, 54, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 77, 79, 82, 84, 95, 98, 129, 151, 157, 160, 161, 165, 166, 168, 169, 171, 174, 178, 191, 193, 194, 196, 202, 207, 213, 228, 247, 248, 253, 254, 258, 293, 294, 295, 304, 305, 306, 307, 314
 Europass · 80, 340
 Européen · **28**
 Evolutif · 14, 77, 104, 106, 112, 256, 311
 Exclusion · 74, 90, 130, 152
 Exolingue · 110
 Expertise · 10, 11, 20, 33, 46, 50, 59, 60, 61, 79, 114, 124, 199, 201, 214, 216, 219, 222, 223, 224, 225, **241-249**, 250, 251, 252, 256, 283, 291, 308

F

Fit for purpose · 30
 Formatif · 132, 257, 287, 291
 Formation des enseignants · 50, 204

G

Géopolitique · 65, 90, 155, 279, 296, 311
 Gestion du savoir · 127, 224
 Globalisation · 8, 17, 24, 29, 65, 69, 90, 136, 159, 309, 333
 Grammaire générative transformationnelle · 116
 Groupe cible · 8, 23, 37, 52, **56-57**, 67, 82, 115, 136, 161, 165, 167, 193, 196, 197, 231, 304
 Groupe de référence · 54, 172, 258

H

Harmonisation · 30, 71, 190
 Holistique · 108
 Homogénéisation · 128, 133, 153, 310
 Homogénéité · 127, 151, 181, 278

I

Identité · 6, 7, 33, 39, 45, 81, 85, 89, 90, 92, **103-107**, 124, 128, 132, 151, 164, 185, 309, 313
 - plurielle · 128, 185, 313
 Idéologie · 151
 Inclusion · 29, 90, 92, 95, 123, 124
 Individualisation · 120, 281, 282
 Intégration européenne · 6, 17, 29, 65, 68, 69, **83-99**, 133, 137, 146, 152, 305, 309, 320
 Interaction sociale · 108, 118, 126
 Intercompréhension · 6, 37, 90, 93, 96, 105, 108, 117, 123, 128, 177, 188, 195, 307, 309, 313, 322
 Interdisciplinaire · 117, 246
 Interlangue · 177, 187, 280, 295, 297, 312
 Interlocuteur · 108, 112, 114, 165, 168, 176
 Internationalisation · 8, 11, 13, 14, 24, **28-39**, 56, 59, 61, 68, 71, 78, 98, 107, 125, 129, 145, 150, 151, 159, 214, 241, 242, 254, 262, 275, 283, 296, 334
 Interpersonnel · 10, 111, 176, 178, 198, 200, 218, 219, 221, 222, 244, 248
 Intersubjectivité · 206
 Intrinsèque · 103, 109, 118, 187
 Itemisation · 193

J

Justice sociale · 94, 325

L

Langage commun · 5, 7, **37**, 47, 55, 123, 138, **160**
 Langue des migrants · 86
 Langue maternelle · 6, 78, 79, 88, 90, 93, 94, 108, 113, 115, 116, 118, 123, 136, 140, 218, 222, 244, 259, 263, 298
 Langue nationale · 94, 139, 140, 144, 151

Langue officielle · 88, 94, 141, 145
 Langue régionale · 88, 94
 Libre circulation · 71
 Lingua franca · 22, 88, 90, 103, **123-124**, 129, 130,
 133, 149, 153, 168, 304, 327
 Linguistique structuraliste · 110, 116
 Local · **257-302**

M

Marché unique · 94
 Médiation · 6, 44, 58, 60, 82, 110, 171, 181, 199,
 200, 223, 244, 291, 308, 310, 339
 Médiation symbolique · 58, 199, 200
 Minimex · 124
 Mobilité · 6, 7, **32-37**, 56, 68, 71, **79**, 94, 105, **128-**
130, 138, 155, 159, 166, 182, 210, 214, 224,
 225, 242, 253, 259, 261, 264, 266, 275, 278,
 281, 296, 298, 299, 306, 309, 317, 333
 Monolinguisme · 7, 16, 18, 86, 96, 99, 103, 104,
 109, 110, **120-156**, 235, 242, 243, 249, 278, 304,
 310
 Motivation · 65, 118, 124, 138, 149, 181, 210, 322,
 338
 Multiappartenance · 105
 Multiculturalité · 143, 249, 304
 Multimodal · 111
 Multiréférentiel · 186

N

Niveaux communs de référence · 9, 169, 171, 306,
 332
 Norme · 86, 121, 161, 189, 190, 191, 234, 243, 288

O

Obstacle · 30, 32, 33, 71, 80, 93, 94, 95, 150, 205,
 286
 Opacité · 127
 Opérationnalisation · 9, 178, 180, 193, 292, 312

P

Paix durable · 88
 Panne discursive · 110
 Parcours · 45, 49, 62, 112, 122, 149, 209, 281, 282,
 287, 311
 Patrimoine · 132
 Perception · 10, 11, 23, 24, 57, 94, 104, 105, 113,
 124, 134, 139, 148, 164, 198, 217, 228, 231,
 262, 268, 270, 271, 272, 273, 275, 310, 312, 317
 Pluralité · 6, 21, 60, 81, 86, 88, 106, 127, 132, 200,
 204, 253, 304
 Pluriculturalité · 8, 15, 33, 66, 82, 83, 85, **103-107**,
 126, 150, 152, 154, 155, 167, 289, 294

Plurilinguisme · 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
 22, 24, 31, 33, 34, 43, 45, 46, 58, 59, 62, 63, 64,
 66, 67, 74, 77, 82, 83, 85, 86, 91, 93, 95, 96, 97,
 98, 99, **101-125**, 126, 127, 128, 133, 143, 150,
 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 163, 167,
 168, 182, 184, 186, 187, 198, 201, 208, 234,
 244, 248, 284, 285, 288, 289, 291, 293, 294,
 295, 304, 305, 306, 309, 312, 313, 316, 317,
 322, 325, 333, 337, 338, 339
 Point de référence · 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 39,
 43, 62, 66, 83, 97, 102, 160, 193, 194, 195, 196,
 201, 202, 206, 208, 209, 211, 213, 215, 228,
 234, 236, 240, 253, 256, 257, 258, 284, 285,
 286, 288, 291, 305, 307, 309, 311, 332
 Politique éducative · 12, 13, 15, 17, 24, 66, 67, 75,
 83, 95, 101, 125, 152, 203, 208, 210, 292, 293,
 301, 304, 308, 310
 Politique linguistique · 6, 7, 16, 21, 62, 64, **73-100**,
 101, 123, 133, 151, 152, 153, 154, 156, 167,
 187, 200, 205, 214, 245, 253, 258, 291, 293,
 309, 318, 325, 334, 338
 Politique linguistique éducative · 6, 16, 64, **73-100**,
 101, 123, 151, 156, 167, 187, 214, 293, 309
 Portfolio européen des langues (PEL) · 3, 9, 21, 23,
 61, 80, 81, 89, 118, 158, **182-187**, 243, 319, 320,
 324, 326, 327, 328, 336, 340
 Pragmatique · 175
 Principes fondateurs · 16, 42, 61, 65, 88, 99, 189,
 191, 289, 292, 304
 Problématique de l'anglais · 7, 11, 18, 103, 123,
 124, **125-133**, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 183,
 220, 225, 241, 242, 248, 259, 261, 262, 263,
 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272,
 273, 310, 313, 317, 331, 337, 338
 Processus d'apprentissage · 46, 62, 80, 109, 112,
118-120, 184, 185, 226, 253
 Processus de Bologne · 13, 15, 16, 17, 21, **27-64**,
 65, 67, 77, 80, 81, 96, 107, 122, 125, 126, 128,
 132, 133, 152, 153, 156, 161, 163, 187, 194,
 195, 205, 213, 241, 247, 281, 291, 294, 308
 Processus éducatif · 82, 104, 278
 Production · 59, 70, 102, 110, 111, 122, 137, 145,
 171, 223, 229, 233, 237, 238, 240, 250, 264,
 268, 279, 314, 322, 329, 331, 334, 337
 Productivité · 137, 138, 141
 Profil · 1, 6, 11, 12, 14, 16, 20, 24, 25, 40, 45, 47,
 53, 54, **55**, 60, 63, 72, 105, 112, 115, 119, 120,
 121, 138, 140, 142, 146, 149, 155, 161, 170,
 171, 186, 190, 210, 214, 221, 227, 232, 233,
 242, 245, 257, 260, 261, 263, 264, 266, 274,
 278, 279, 280, 281, 283, 285, 287, 288, 291,
 292, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 305,
 309, 311, 314
 Profil plurilingue · 11, 45, 60, 186, 242, 245, 261,
 263, 264, 314
 Profil professionnel · **117-140**, 146, 221
 Profilage · 178, 188, 190
 Progression · 179, 234, 240, 254, 276
 Prospectif · 287, 311
 Psychologie cognitive · 118

Q

Qualification · 5, 8, 27, 28, **29-30**, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 77, 79, 80, 82, 84, 95, 96, 97, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 178, 193, 196, 201, 205, 208, 214, 219, 247, 248, 258, 283, 293, 294, 295, 304, 306, 309, 311, 316, 319, 331
 Qualité · 1, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 17, 18, 23, 27, 30, 32, 35, 38, 39, **40-62**, 63, 67, 69, 74, 75, 76, 78, 79, 84, 95, 97, 101, 102, 116, 120, 126, 128, 130, 131, 137, 140, 156, 161, 162, 167, 171, 184, 195, 198, 203, 205, 208, 211, 215, 237, 241, 243, 245, 258, 285, 287, 288, 292, 293, 294, 301, 302, 303, 304, 307, 310, 313, 317, 340

R

Racisme · 92
 Réception · 110, 122, 129, 170, 180, 223, 237, 250, 265, 268, 279
 Reconnaissance · 5, 36, **37**, 38, 40, 43, 51, 62, 75, 80, 83, 92, 93, 106, 122, 150, 161, 257, 296, 306, 307, 312, 320, 339
 Réductrice · 151, 153
 Réforme · 13, 27, 28, 36, 63, 73, 74, 77, 99, 126, 146, 163, 166, 187, 191, 193, 243, 285, 305, 308, 313
 Répertoire plurilingue · 7, 9, 10, 11, 18, 20, 46, 67, 79, 81, 82, 83, 90, 96, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 143, 146, 147, 148, 151, 163, **167-173**, 175, 177, 185, 191, 200, 202, 210, 213, 214, 215, 218, 220, 226, 228, 235, 236, 241, 244, 247, 249, 250, 252, 256, 259, 262, 267, 281, 282, 285, 286, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 328
 Représentation · 60, 76, 104, 107, 127, 150, 151, 152, 218, 220, 228, 253, 258, 272, 287, 313
 Résolution · 29, 33, 89, 115, 178, 200, 220, 230, 341
 Responsabilité · 18, 29, 42, 45, 67, 74, 79, 85, 97, 98, 119, 154, 173, 232, 248, 284, 293, 294, 308, 312, 321, 326, 332
 Résultat d'apprentissage · 39, 49, 51, 52, 55, 122, 160, 167, 190, 195, 236, 247, 279, 295

S

Savoir · 110
 Savoir apprendre · 110, 176, 179, 250
 Savoir être · 110, 114, 176, 179, 193, 197, 250
 Savoir faire · 40, 45, 50, 53, 60, 62, 93, 110, 111, 114, 119, 121, 132, 176, 178, 179, 182, 193, 197, 220, 221, 222, 226, 233, 245, 250, 298, 317
 Secteur d'activité · 229
 Secteur privé · 70

Secteur public · 8, 146
 Situation d'utilisation · 11, 12, 14, 56, 110, 112, 143, 144, 146, 150, 156, 164, 174, 202, 205, **213-256**, 259, 261, 268, 296, 297, 298, 305, 308
 Socialisation · 10, 11, 20, 79, 114, 164, 214, 216, 226, **241-245**, 254, 256, 308
 Société de la connaissance · 6, 17, **28-29**, 39, 68, 69, 74, 75, 76, 80, 134, **168-173**, 203, 293, 305
 Sociolinguistique · 85, 175
 Sociopolitique · 5, 6, 13, 15, 17, 22, 28, 29, 62, 65, **83-95**, 99, 159, 160, 205, 293, 303, 308
 Spécialisation · 117, 204, 215, 227, 241, 245, 246, 251
 Spécification · 9, 10, 16, 19, 102, 114, 157, 166, 172, 181, 191, 193, 202, **213-256**, 299, 306, 307
 Standard · 27, 38, 41, **42**, 50, 51, 57, 128, 160, 162, 172, 189, 190, 211, 239, 248, 285, 288
 Standardisation · 7, 126, 127, 128, 131, 172
 Standardisation épaisse · 128
 Stéréotype · 150, 275
 Stratégie d'apprentissage · 117, **118-120**, 119, 181, 247, 248, 253, 254, **255**, 313, 322
 Stratégie de Lisbonne · 6, 22, 38, 64, 67, 71, **73-83**, 153, 205, 308

T

Terminologie · 14, 37, 113, 160, 225, 252, 268, 273
 Théorie de l'action · 8, 163, 178
 Tolérance · 88, 103, 104, 152, 313
 Traité d'Amsterdam · 90
 Traité de Maastricht · 90
 Traité de Rome · 90
 Trajectoire individuelle · 267
 Transnationalité · 7, 19, 20, 28, **36**, 37, 38, 39, 43, 47, 52, 54, 75, 79, 81, 94, 107, 123, 146, 160, 182, 194, 195, 202, 203, 215, 216, 234, 243, 250, 307, 309, 310, 312, 324
 Transparence · 5, 6, 7, 36, 37, 42, **47-56**, 62, 75, 79, 126, 127, 159, 160, 161, 168, 169, 172, 179, 184, 185, 187, 189, 194, 206, 211, 236, 256, 304, 306, 307, 312
 Transposition didactique · 255
 Transversalité · **60**, 115, 241, 245, 248

U

Uniformisation · 55, 104, 127, 130, 132, 133
 Union Européenne (UE) · 68, 71, 90, 91, 93, 312, 340

V

Valeur · 6, 8, 15, 28, 29, 41, 42, 43, 45, 55, 64, 67, 70, 77, 82, **83-99**, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 124, 138, 141, 150, 152, 154, 156, 161, 167, 176, 185, 186, 187, 189, 190, 224, 240,

255, 260, 274, 275, 276, 292, 295, 302, □303, 304, 305, 306, 310, 313, 314, 325

X

Xénophobie · 92

