

La promotion de la *qualité* dans l'étude des langues (Roumanie)

« Nous vivons un temps d'hypertrophie des
moyens et d'atrophie des fins. »

Paul Ricœur

I. Introduction

On ne saurait ignorer combien, dans le monde en ébullition qui est celui de l'école roumaine des dernières années (soumise à une réforme qui n'a pas pu se donner le temps d'harmoniser et d'expérimenter les structures qu'elle a mises en place) une réflexion sur la *qualité* devient urgente, à tous les niveaux de décision et de mise en œuvre d'un enseignement renouvelé. On ne saurait non plus ne pas reconnaître - à des degrés différents - l'émergence de ce débat aussi bien au niveau institutionnel central¹ qu'au niveau des universités, à même de ressentir le choc de la massification², de la concurrence³, de l'apparition de nouvelles spécialisations⁴, des responsabilités nouvelles face à la dimension multiculturelle, des TIC, voire des budgets propres à gérer (d'être clamées, la décentralisation et l'autonomie universitaires sont parfois difficiles à

¹ Rien que pour ces trois dernières années, il existe plusieurs arrêtés du Ministre de l'Education et de la Recherche concernant la *qualité de et dans* l'enseignement, des interventions sur ce thème à des réunions européennes (Réunion des Ministres de l'Education, Bucarest, juin 2000 et autres), des dispositions concernant la mise en place d'institutions directement concernées (Centre National d'analyse et de documentation, Centre National de la Formation continue, Centre National d'évaluation et de validation, etc.). Il faudrait rappeler que toute institution académique - pour être autorisée et, par la suite, habilitée - doit se soumettre à un audit assuré par la CNEAA (Commission Nationale d'évaluation et d'accréditation académique), organisme indépendant qui se trouve sous la responsabilité directe du Parlement. Face à la déferlante qui a multiplié le nombre d'universités publiques et privées, la CNEAA est le filtre nécessaire pour que se décantent enfin les valeurs (v. Annexe I).

² Traditionnellement lié à quelques grands centres universitaires, vers lesquels affluait l'élite des jeunes, mais confronté dans les années 1980 à une diminution importante du nombre d'étudiants (le domaine des langues a été particulièrement atteint par cet effet car, considéré subversif, il a subi une sévère cure d'amaigrissement : disparition de certaines spécialisations, réduction des effectifs, assimilation de la discipline *langues* aux disciplines annexes, etc.), l'enseignement universitaire accueille actuellement un nombre croissant d'étudiants (le nombre de places budgétées - *numerus clausus* - a doublé, voire triplé, cependant que des places payantes s'y sont ajoutées - v. Annexe I), dont le niveau de connaissances est fort variable.

³ Le lancement du programme « University - level one » n'a pas cessé d'être contesté. Selon ce programme, 8 universités ont assumé la charge et le rôle d'université pilote : démultiplier l'expérience de la réforme, disséminer au niveau régional les acquis en matière de gestion. Il faudrait ajouter aussi que ces universités jouissent d'un budget supérieur en vertu du nombre d'étudiants et des performances qu'elles sont censées réaliser.

Par ailleurs, les centres universitaires « classiques » se voient doubler par de petites universités qui, dans la pénurie généralisée de la Roumanie, offrent *sur place*, aux jeunes, la possibilité de faire des études supérieures, ce qui dans le budget des familles n'est pas négligeable. Dans ce cas, la *qualité* n'est pas toujours, c'est le moins qu'on en puisse dire, un facteur dominant de l'option.

⁴ Les universités ont multiplié l'offre des spécialisations possibles, soit en raison des lacunes existantes (inadmissibles - un seul exemple : avant 1989, la *psychologie* n'était étudiée qu'à Bucarest, bien que les écoles psychologiques de Iasi ou Cluj fussent reconnues au niveau européen), soit en raison des nouvelles orientations (traduction et interprétariat, pour citer le domaine des langues).

assumer). S'il y a donc un front ouvert à la remise en question de la définition même de la notion de *qualité* dans le contexte académique actuel, s'il existe un projet structurel de promotion de la performance qui est en train de cerner ses repères, il est aussi évident qu'une politique conséquente et articulée, à tous les paliers, est encore à faire⁵. *A fortiori*, elle devrait s'imposer dans le domaine des langues qui, pour connaître actuellement un épanouissement sans précédent, ne doit pas moins rejoindre les exigences que l'expérience européenne⁶ et celle de la globalisation ne cessent d'entraîner. Le commentaire d'un tel parcours, avec ses méandres et passages obligés, est aussi un exercice critique, destiné à saisir – à travers des expériences directes, des textes programmatiques, des évaluations diverses - la capacité à maîtriser la métamorphose des démarches innovantes tous azimuts en éléments porteurs de la *qualité*.

II. Formation des formateurs

Une étude relativement récente, commandée par l'Agence Nationale Socrates, tout en recensant l'état des lieux, essaie de définir l'horizon d'attente dans lequel se placent les études de langues, tous niveaux confondus : l'idée qui y revient et que la plupart de ceux qui sont visés partagent - idée qui devrait finalement imposer des stratégies concertées sur le plan national - est celle d'une disproportion évidente entre les moyens mis en jeu (un parcours scolaire minimal pour la I^{ère} langue étrangère est de 7 ans et pour la II^e, de 3 ans, cependant qu'un parcours moyen est de 11 ans pour la I^{ère} langue et de 7 ans pour la seconde, auquel s'ajoute un parcours universitaire - non-philologique - de 2-4 ans - v. Annexe III) et les résultats obtenus. Il y a là, certes, un problème qui tient aussi bien à une mentalité rémanente (la langue étrangère a été tenue avant 1989 pour une discipline annexe, sans importance, la condition officielle du professeur de langues n'étant pas des plus intéressantes), aux conditions scolaires (effectifs disproportionnés), à la dimension fort variable des exigences (il ne faut pas oublier, qu'en milieu scolaire, à la fin des années 1980, par décret, l'échec devait être un mot sinon inconnu, du moins très peu employé ; le milieu universitaire a été cependant moins perméable à ce genre de « performance », même si actuellement encore la tendance est à la surévaluation), mais aussi à une formule peu efficace de la formation des formateurs (v. Annexe V), au manque aigu de spécialistes en milieu rural, à la routine, à l'équipement précaire ou inexistant des écoles.

En l'occurrence, on aura compris pourquoi on devra parler d'une *définition contextuelle de la qualité* qui, à reprendre le dernier problème évoqué (équipement précaire ou inexistant), pourrait à la limite se retrouver aussi dans l'arrêté pris au niveau du Ministère de l'Education et de la Recherche de qui prévoit que toute école sera équipée d'(au moins) un ordinateur et sera branchée à Internet. Pareillement, peut-on considérer l'initiative (excellente en soi) de certains Services culturels (France, Grande Bretagne) de proposer un recyclage (à la limite d'une reconversion professionnelle) aux vacataires non-diplômés qui assurent l'enseignement des langues en milieu rural, comme une mesure de promotion de la *qualité* ? Dans la roncière de paradoxes qui sous-tendent l'apprentissage des langues en Roumanie – allant du meilleur au pire – l'analyse ne s'avère pas toujours facile.

⁵ Dans son intervention à Bucarest, lors de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale de l'UE et des pays candidats, Eduardo Marçal Grilo rappelait « les priorités itérativement assumées dans le discours politique [...] dont la *qualité* » en matière d'enseignement supérieur. Il ne reste qu'à franchir le seuil du discours... à l'action.

⁶ Récemment, au niveau européen, une grille de seize Indicateurs de qualité relatifs à l'éducation scolaire (Indicateurs du niveau atteint dans sept disciplines, les langues occupant la V^e position après les TIC ; indicateurs de réussite et de transition ; indicateurs d'évaluation et de pilotage de l'éducation ; indicateurs relatifs aux ressources et structures) a été mise en circulation. Les termes en sont pourtant fort généraux et laissent le chercheur sur sa faim.

1. Formation initiale des formateurs

1.1. Si la formation des enseignants de langues pour le secondaire (Bac + 4) n'a point connu de transformation radicale⁷ depuis 1990 (à moins d'invoquer la création du module pédagogique comme module optionnel, ce qui devrait correspondre à un choix vocationnel, mais qui est généralement suivi pour des raisons qui tiennent à la multiplication des chances d'embauche), la création des collèges d'instituteurs (+ une langue) qui se destinent à l'enseignement primaire est certes une mesure heureuse. Elle envisage à moyen et long terme d'assurer un enseignement de *qualité*, ciblé sur un public spécifique, et de permettre d'atteindre en milieu rural des standards citadins. On ne dispose pas encore du *feed-back* nécessaire pour évaluer le programme, mais le fait que ces collèges soient sous la directe responsabilité des universités, que les enseignants doivent se soumettre à un concours de type universitaire, que des universitaires y donnent cours également, laisse présumer d'une certaine réussite. Il faudrait ajouter que présents tels des antennes dans les villes qui rayonnent autour d'un centre académique, ces collèges sont en train de créer aussi une autre *qualité de la demande* et peuvent valoriser l'enseignement des langues. Mais, comme les choses ne sont jamais simples, preuve d'une dynamique expérimentale postmoderne, le retour à l'ancienne pépinière d'instituteurs – les lycées pédagogiques – est envisagé sans qu'on puisse définir désormais le poids de la formation en langues.

1.2. Des collèges spécialisés – tels ceux de tourisme – relèvent eux-aussi d'un abord plus pragmatique de la formation linguistique : les besoins spécifiques sont mis en avance et obéissent aux règles du jeu. Pourtant, là encore, la formation des formateurs ne bénéficie pas d'une démarche réflexive et d'une focalisation sur des compétences dans le domaine, ce qui n'est pas sans entraîner – lors d'un bilan – un certain malaise à constater la surenchère de l'improvisation, le trop peu de concertation et le manque de pratique en manière de projets à moyen ou long terme qui partent d'une analyse des données et formulent des suggestions et des recommandations. On sait que le tourisme est porteur de perspectives et un excellent milieu pour que se développe l'apprentissage des langues et des approches très nuancées de celui-ci. Une formation des formateurs sur objectifs identifiés (guides, restauration, hôtellerie, agro-tourisme) pourraient créer une autre *qualité* de l'accueil par la *qualité* de la langue. L'essai (timide) de délocalisation du certificat de la Chambre de Commerce de Londres serait, en l'occurrence, un gage de *garantie-qualité* et un signe qui pourrait entraîner un réel changement.

Quant aux collèges de communication + langues, le problème se pose dans d'autres termes, car à défaut de définir le profil exact des licenciés, il risque d'interférer avec les formations longues dont la qualité est indiscutablement supérieure, pour deux raisons : la formation elle-même et le niveau des inscrits.

1.3. En revenant à la formation des formateurs pour le secondaire, si au niveau des méthodologies la situation varie selon les langues (de loin, l'apprentissage de l'anglais semble avoir adopté des techniques plus motivantes permettant une maîtrise rapide de l'oral), les contenus et les approches tiennent compte dans une petite mesure de l'adéquation aux objectifs spécifiques. Tous les jeunes professeurs de langues reçoivent une formation linguistique et littéraire théorique – chose excellente en soi – mais ignorent les langages de spécialité et, fort souvent, les évolutions actuelles de la langue qu'ils enseignent, comme ils ignorent les conditions fort différentes dans

⁷ Quatre années d'études « classiques » de langue et littérature, généralement en double option (v. Annexes I et III), suivi d'un examen de fins d'études, de la défense du mémoire de maîtrise et d'un concours pour occuper un poste dans l'enseignement.

lesquelles ils vont exercer. Il va de soi que dans une école professionnelle ou un lycée haut de gamme, les demandes spécifiques ne sont pas les mêmes ou pas de même nature. Or rien ne prépare le formateur à cette différence, à l'analyse du potentiel et des besoins de l'apprenant. Pas plus que rien ne les prépare à cultiver ses propres compétences passives, à envisager l'apprentissage d'une autre langue sur les connaissances déjà acquises dans sa spécialité. Les philologies romane ou anglo-saxonne n'invitent pas aux acquis qui aillent au-delà des panoramas historiques et se posent rarement en facteurs incitants. La *qualité* devrait se définir dans le domaine à la fois par l'excellence de l'exercice linguistique, la capacité d'adaptation à la diversité de la demande des apprenants et le désir d'aller au-delà. De reconnaître les failles, augure-t-il d'une métamorphose ?

1.4. Si la formation des jeunes formateurs en milieu universitaire reste elle-aussi assez tributaire à des formules anciennes : concours pour occuper le poste d'assistant stagiaire, EA/MA⁸ conditionnant la participation à celui-ci à partir de l'année universitaire (2001-2002), deux mesures semblent amorcer un changement et peuvent faire valoir une promotion de la *qualité* :

- l'institution d'un programme doctoral (1998 – initiative nationale) qui suppose une bourse pour trois ans, avec l'obligation de donner un nombre limité de séminaires (v. Annexe I) sous la responsabilité du directeur de recherche ;
- le tutorat (initiative universitaire) associant des étudiants brillants, en fin de parcours universitaire (EA/MA), à des activités d'enseignement et de recherche.

Très récentes, les deux mesures ont rapidement donné satisfaction et cela dans une triple perspective : la mise à l'essai peut mesurer dans l'exercice quotidien la présence d'une vocation enseignante ; elle est réellement formatrice dans la mesure où il y a un contact et un suivi assurés ; elle permet un rajeunissement absolument indispensable du corps académique.

1.5. Le domaine le plus spectaculaire parce que neuf dans l'aire des langues est celui de la formation des formateurs en traduction, terminologie et interprétariat. L'initiative en appartient aux universités (par ordre chronologique, l'Université de Cluj, celle de Bucarest, de Iași, de Craiova, de Timișoara – le projet étant à l'heure actuelle en expansion). Il se sera agi, en premier lieu, de la mise en place des filières de premier et second cycle en l'absence de formateurs attirés : c'est pour cette raison que dès le départ il a fallu avoir recours aux programmes européens (v. *infra* III.3.4.) de formation/recyclage (Tempus/Phare) ou chercher auprès des organismes habilités l'appui nécessaire à cet effet. Il est aussi vrai que ces filières ont connu un afflux d'étudiants, ce qui a permis la création de départements spécialisés ou de collectifs de formation et de recherche qui ont pu mieux gérer la situation critique d'un enseignement en train de trouver à la fois ses ressources, sa motivation et ses moyens spécifiques.

Toujours est-il qu'au bout de dix ans, une école nouvelle de terminologie est en train de naître, que les professeurs des filières de Cluj et de Bucarest font partie de l'équipe qui a gagné l'appel d'offre pour la traduction de l'*acquis* communautaire, que ces départements sont sollicités d'organiser des stages de formation en terminologie à l'extérieur et que les meilleurs étudiants ont été accueillis dans le système de tutorat (et, détail significatif, ils enseignent actuellement dans les universités américaines ou préparent leurs thèses en France ou en Allemagne).

1.6. Un autre défi pour l'*assurance-qualité* que l'université roumaine actuelle doit relever - et qui dans le domaine des langues acquiert une dimension particulièrement

⁸ EA = Etudes approfondies ; MA = Mastère (le terme définit des études approfondies à dominante interdisciplinaire).

sensible - est celui de la formation des formateurs à l'EOD (enseignement ouvert et à distance). L'enjeu est de taille dans la mesure où de nouvelles compétences sont à prendre en considération, « des approches harmonisées et spécifiques », qui allient facteur humain et moyens techniques et où leur méconnaissance et des offres précipitées risquent de dévoyer la demande. Un premier pas consiste dans une réglementation - en cours - de cette offre, soumise désormais à la même Commission Nationale d'évaluation et d'accréditation académique; le second devrait être fait à l'intérieur des universités mêmes dans la mise en œuvre de stages de formation aux technologies et aux méthodologies appropriées d'élaboration des cours *on-line* ou sur d'autres supports (vidéo, en particulier), aussi bien que du système de tutorat requis. La question est d'autant plus importante pour les langues, qu'une véritable reconversion professionnelle serait à envisager en matière de traduction spécialisée, par exemple ; toujours est-il qu'un « marché sauvage » entraînerait une distorsion du concept même de l'EOD et, à plus forte raison, une baisse notable de la *qualité*.

Il est manifeste que par rapport à la dimension qu'a pris l'enseignement des langues comme projet structurant de l'Europe d'aujourd'hui et notamment, de demain, la formation des formateurs en langues n'a pas subi les transformations de substance nécessaires pour répondre aux impératifs de la nouvelle demande (professionnalisation, compétences communicatives, adaptation aux NTIC, etc.). On reviendra là-dessus dans le chapitre concernant les programmes d'enseignement.

2. Gestion des ressources humaines

La gestion des ressources humaines dans l'enseignement des langues semble soulever en Roumanie actuellement deux questions opposées mais qui en appellent à des réponses urgentes et adéquates.

2.1. La première, c'est la désertion de l'enseignement par les jeunes (on ne peut parler d'un mouvement de « masse » mais le phénomène est préoccupant) qui, en possession d'un diplôme universitaire en langues, trouvent sur le marché du travail des emplois mieux rémunérés et qui donnent des satisfactions (matérielles du moins) immédiates. La réponse - théoriquement simple mais, en fait, beaucoup plus compliquée - viendrait des moyens (inexistants pour l'instant) de fidéliser le corps enseignant et de le faire valoir dans la relation sociale. Si l'enseignement supérieur garde encore une certaine aura (la tendance est là-aussi à la baisse, dans le tableau d'une prolifération universitaire souvent aberrante), le secondaire non soutenu par des arguments de poids risque de s'enliser dans la médiocrité. Quel critère de *qualité* invoquer lorsque des postes de professeurs de langues, en milieu rural, notamment, sont systématiquement vacants et que l'étudiant le moins apte ou un non-spécialiste pourrait toujours l'occuper ?

2.2. L'autre question délicate est celle de l'évaluation des enseignants autant dans le milieu universitaire que dans celui de l'enseignement secondaire. Si les fiches d'évaluation annuelle datant d'avant 1989 ont rejoint l'histoire, la mise en place d'un système d'évaluation reconnu et accepté est à ses premiers pas. Il existe, certes, pour l'enseignement supérieur, des exigences précises accompagnant chaque pas sur l'échelon académique, mais elles ne tiennent compte que de critères formels (quantifiables en termes mathématiques⁹ : nombre de publications, par exemple, sans spécifier la *qualité* et l'impact de celles-ci), peu pertinents pour l'ensemble des compétences (pas d'autoévaluation, pas d'évaluation de la *qualité* de l'acte didactique,

⁹ Au niveau de la Commission de validation des diplômes et de reconnaissance académique, il existe des critères d'occupation des postes qui diffèrent d'une spécialisation à l'autre.

des projets de recherche ou de renouveau de la discipline, des performances des étudiants, etc.).

Une réflexion est en train de naître là-dessus¹⁰ dont les retombées ne sauraient être que bénéfiques pour le domaine des langues également.

3. Programmes d'échanges pour les formateurs

Il est sûr que sans l'infusion des échanges après 1989, l'enseignement des langues n'aurait pu répondre à la demande très diversifiée qui s'est fait sentir ces dernières années. Il faut dire que dans des cadres institutionnels ou informels, allant du niveau post-doctoral au niveau des instituteurs en maternelle, le courant Est-Ouest (mais aussi Ouest-Est) a soulevé l'enthousiasme et a produit, il faut le reconnaître, un renouveau de proportion. Au-delà de la nécessité, unanimement reconnue et sans alternative, d'un bain linguistique et culturel dans les pays dont on enseigne la langue et la culture, ce que les programmes d'échanges ont réalisé, c'est une approche *différente* du processus d'enseignement, une prise de conscience *in vivo* des orientations dans la réflexion méthodologique, un transfert de savoir-faire, et, à un autre niveau, une identification des besoins en matière d'enseignement moderne des langues. C'est à partir de cette dernière que le renouveau des cursus a trouvé des répondants (v. *infra*, chapitre III), que des projets ont été amorcés (bilatéraux et multilatéraux), que les institutions centrales, les Services culturels, les universités ont pu réellement élaborer les lignes directrices de développement et leurs critères de *qualité*.

3.1. Ceci dit, l'introduction de la reconnaissance officielle par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche des certifications TOEFL, Cambridge, DALF, etc., a déterminé la mise en place des structures autochtones en charge des examens, ce qui a servi au départ à la formation d'un petit groupe de formateurs, démultiplicateurs, par la suite, de la formation. Un dialogue intéressant s'est engagé sur les demandes spécifiques incluses dans les certifications, déterminant leur appropriation par les programmes nationaux (résumé, synthèse, grille, essai, etc.), de même qu'une évaluation beaucoup plus stricte sur les items précis des tests. Une pratique « infuse » de la *qualité* en est née qui fait tache d'huile balsamique sur un système de notation devenu désormais plus nuancé et motivé. Au niveau central, à partir de cette expérience aussi, un débat sur l'évaluation dans la formation des formateurs constitue l'objet d'une campagne méthodologique en cours.

3.2. Un deuxième point sensible concernant la formation des formateurs en langues, en milieu universitaire, à partir des programmes européens devient visible dans la problématique autrement complexe des filières (v. Annexe VI), qui a suscité, elle, au sein des universités, des discussions ardues, touchant précisément *la qualité*.

3.3. Un troisième point nous renvoie à la question de la compétitivité, donc de la *qualité* à la fois informative et formative de l'enseignement des langues dans la mesure où professeurs et étudiants, philologues ou non, ont été assimilés, dans les semestres d'étude à l'étranger, aux natifs. Les résultats obtenus révèlent en général (avec les exceptions de rigueur) *la qualité* des connaissances linguistiques et du savoir spécialisé conjointement à une ignorance paradoxale des éléments de mentalité, de politique, de débat socioculturel actuel ; on ne saura toutefois attribuer entièrement la première au système d'enseignement des langues à l'université ou au lycée, mais plutôt à la rencontre

¹⁰ L'expérimentation de l'évaluation des enseignants et des enseignements seront sur la ligne de départ cette année dans plusieurs universités roumaines (Bucarest, Iasi, Cluj). Une « charte » du « professeur des universités » vient d'être élaborée à titre de proposition par la Chaire UNESCO de management universitaire du Département de psychologie de l'Université de Cluj.

heureuse de ceux-ci avec l'habitude, dans les familles plus aisées, d'encourager l'étude des langues et de faire suivre aux enfants des cours privés. Il y a, certes, au niveau des institutions l'obligation du *monitoring* des décisions concernant l'acquis des langues, mais en l'absence d'une grille nationale d'évaluation (le Portfolio européen des langues¹¹, en proposant un modèle, pourra susciter des repères de progression plus fermes), la chose n'est pas pour demain.

3.4. Le programme d'échange dans le domaine de la mise en place des nouvelles filières a été déterminant dans la formation des nouveaux formateurs. Le *feed-back qualité* a été ici plus rapidement saisissable dans la mesure où l'observation des objectifs, des résultats obtenus, des retombées sur la vie active, a fait partie du programme même. Cependant, l'ouverture que ces projets amenaient dans l'horizon de l'apprentissage des langues a relancé, au niveau national, un effet valorisant dont l'impact est devenu visible en ce moment même (un indicateur intéressant est à signaler, celui du nombre de candidats au concours d'admission qui, dans les nouvelles filières, dépasse de loin celui des filières traditionnelles). Il faudrait peut-être ajouter que l'habitude de penser et de mettre en œuvre un projet, avec les motivations sous-jacentes, les estimations et la validation des résultats, n'est pas le moindre des *acquis qualité* qui découlent de ces échanges. (on ajouterait, à titre personnel, l'acquis du langage particulier des formulations bruxelloises qui pourrait faire l'objet d'une recherche terminologique particulièrement intéressante ...)

Par ailleurs, ces mêmes programmes d'échange (mais aussi la participation aux colloques, réunions, débats des organismes européens ou internationaux : AUF, CEL, CELV, British Council, DAAD) que les universités roumaines de même que l'autorité centrale ont appuyés, voire organisés, de manière constante et effective, ont permis la mise en contact, l'adoption de mesures capables de lancer une recherche commune, de promouvoir l'ECTS, etc.

Mais, une fois de plus, ce qui manque – à quelques exceptions près – c'est la communication *sur* et *le suivi* des mesures ou décisions prises qui pourraient, au niveau national, informer la demande et la *qualité*.

4. Recyclage

L'expérience d'une véritable conversion professionnelle dans le domaine des langues n'est qu'à ses débuts et concerne, comme on l'a dit plus haut, soit les vacataires (dont le niveau d'études ne dépasse pas le bac, dans la majorité des cas), soit une expérience plus récente, qui est celle de la formation des documentalistes (par le biais des langues) à la prise en charge de nouvelles sources d'information. Le projet ne fait que commencer, il vient d'être mis en place – reste à savoir si le suivi financier, concernant l'équipement, pourra être assuré.

Au niveau de l'enseignement supérieur il serait intéressant d'évoquer, au sein des départements des langues, le recyclage dans le cadre de nouvelles filières, recyclage orienté vers les techniques de communication, la traductologie, la terminologie. Ce sont toujours les programmes européens qui ont permis de telles orientations, soit par le biais des formations dans les universités partenaires, soit - dans un deuxième temps - par des équipes communes. Il est certain qu'au moment où une université accueille des collègues en formation/recyclage, la *qualité* professionnelle doit être assurée et jouée comme un faire valoir. Ce type de recyclage, qui pour les terminologues prévoit, par exemple, une extension destinée aux instituts de recherche, suppose une infrastructure adéquate, à même de promouvoir une perspective actuelle de la discipline. Aussi permet-il à la fois

¹¹ Récemment lancé en version roumaine, anglaise et française - mai 2001.

une mise en perspective du potentiel de recherche, un échange utile et fructueux et un esprit de compétition dans l'esprit de la *qualité* et de la modernité.

5. Formation continue

5.1. La pratique de la formation continue des enseignants de langues dans le secondaire, qui supposait, avant 1989, un retour obligé à l'université, pour 2 semaines, pendant les vacances d'hiver et d'été, a été peu à peu abandonnée.

Les mesures qui ont été prises pour remplacer ces modules en transfèrent la responsabilité aux « Maisons départementales du corps enseignant » (traduction *sui-generis*). Cette formation en vase clos commence à être timidement relayée par l'EOD¹².

Beaucoup plus intéressants se sont avérés les stages thématiquement axés organisés par les Services Culturels en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et de la Recherche, les inspections scolaires et/ou les universités. D'offrir un suivi et une problématique immédiatement applicable en classe de langue, ils sont de loin plus efficaces et mieux ressentis, comme valeur ajoutée, par les enseignants.

5.2. La formation continue dans l'université revêt essentiellement la forme des études doctorales réorganisées récemment :

- doctorat en « présentiel » (le doctorant est boursier et tenu à donner un ou deux TD, soit 4-6 h/semaine) ;
- doctorat « par correspondance » (le doctorant est tenu à se présenter aux examens et aux soutenances des rapports intermédiaires).

Le facteur *qualité* est assuré par un concours préliminaire (épreuves écrites et orales, présentation d'un dossier contenant les directions de la recherche, les publications, etc.), cependant que la passation des examens de parcours et les présentations-soutenances des rapports se font en présence des spécialistes internes, externes, voire internationaux. Par ailleurs, la co-tutelle de thèse, de plus en plus pratiquée dans les grandes universités, représente une garantie *qualité*, le croisement des demandes, ressources et sources documentaires, de même que le contact avec des cultures universitaires différentes étant hautement bénéfique pour ce trajet de longue haleine. Pareillement, encourager la soutenance des thèses en langues étrangères est en passe de devenir une politique courante dans les grandes universités qui vise non seulement le domaine philologique, où la pratique existe depuis très longtemps, mais les autres disciplines également. Il va de soi que la *qualité* dans ce cas relève aussi de la maîtrise de la langue.

5.3. Un nombre relativement important de bourses doctorales (offertes par le gouvernement roumain ou par les institutions européennes, américaines, japonaises, etc.) permet aux jeunes chercheurs en langues de poursuivre leurs études en milieu linguistique « naturel » et de bénéficier de bibliographies, de contacts avec les spécialistes, qui donnent une autre dimension à leur tâche.

Il semblerait opportun de rappeler une expérience inédite, celle du Collège *La Nouvelle Europe* (NEC), fondé à Bucarest en 1991 et destiné à encourager précisément les jeunes chercheurs et qui, pour être orienté vers les sciences sociales, a mis un point d'honneur à privilégier l'étude des langues, élément obligatoire au concours d'entrée et outil indispensable pour la période de résidence au Collège (conférences, bibliographie) et après (séjour à l'étranger pour recherche). De réunir une élite universitaire en formation, le NEC est un modèle en son genre et un promoteur incontournable de la *qualité*.

¹² A défaut d'un réseau informatique structuré et facilement accessible, un projet sera déposé auprès de la Délégation Européenne visant l'équipement informatique de ces « Maisons » et la formation des tuteurs.

5.4. Des bourses post-doctorales destinées aux chercheurs chevronnés et émanant des sources mentionnées, aussi bien que la constitution des centres d'excellence reconnus au niveau national ou international permettent, au même titre, d'assurer la formation continue et de produire les évaluations pertinentes face à d'autres systèmes européens ou transatlantiques. C'est autour de ces centres que se développent les EA ou les MA les mieux cotés et que la *qualité est enseignée*, on pourrait dire, à chaud, dans l'élaboration de travaux collectifs, organisation de colloques ou séminaires internationaux.

*

* *

La formation des formateurs en langues témoigne de la même osmose de contraires qui caractérise à cette heure l'enseignement supérieur roumain. Une tradition est mise à l'épreuve, une nouvelle approche a du mal à trouver sa légitimité. En fait, l'ouverture aux demandes spécifiques ne devra pas trop tarder : certains programmes témoignent d'une volonté d'accorder théorie et dimension pragmatique et l'ouverture à l'Europe exercera une pression ferme du côté des apprenants eux-mêmes.

III. Qualité des Programmes

A l'université, ces dernières années, les objectifs des programmes qui sous-tendent l'enseignement des langues pourraient être classifiés selon les finalités de ces études :

- former des professeurs de langues et littératures ;
- former des instituteurs avec une composante langue dans le cursus leur permettant d'enseigner celle-ci dans l'élémentaire ;
- former des professionnels en traduction, terminologie, interprétation ;
- former des spécialistes en langues appliquées (selon le modèle LEA) ;
- former les spécialistes, dans tous les domaines, à l'usage des langues (niveau compréhension, expression orale et écrite à des fins communicationnelles) ;
- former des spécialistes dans différents domaines en une langue étrangère (les filières anglophones, francophones et germanophones qui comprennent les études initiales, I^{ère}-IV^e années, et/ou les EA, MA, voir Annexe VI).

Il est évident que ceux-ci - pour avoir comme principe la *qualité* en tant que but et horizon - varient en fonction des options, mais aussi de la capacité (la volonté) des universités de mettre en avant des standards haut placés. D'être transparents et unanimement admis, ces objectifs qui supposent une permanente remise en cause, une logique d'adaptation des contenus et des demandes à la compétition, inévitable désormais, corrélativement au phénomène de la « massification », mais aussi aux changements nombreux intervenus au niveau du cycle lycéen (une dynamique qui remodèle les priorités, reformule les contenus - plus amples, plus ancrés dans l'actualité et la dimension civilisation -, change de méthodologies en faveur du communicationnel et partant, met souvent entre parenthèses l'écrit), sont, dans des proportions variées, à l'œuvre dans le milieu académique.

1. Quantité-qualité ?

Une première décision émanant du Ministère de l'Education et de la Recherche et mise en pratique en connexion avec le système des crédits transférables (ECTS) a visé - tout en soulevant des oppositions et des commentaires peu amènes - la révision du nombre d'heures de cours/séminaires/TD par semaine et par semestre pour l'ensemble

des disciplines. Partis d'une moyenne de 36 h, les programmes universitaires prévoient actuellement, pour une double spécialisation en langues (deux majeures), 22h-26h / semaine. Y-a-t-il perte de *qualité* ou, au contraire, une redéfinition de celle-ci, fondée sur le travail individuel de l'étudiant, ses disponibilités de lecture et de recherche ? Les arguments en faveur d'un enseignement actif dans des limites raisonnables ne font pas l'unanimité et les frustrations continuent à alimenter les voix de Cassandra. Il reste que l'allégement des programmes n'a pas toujours produit les résultats escomptés faute, peut-être, d'envisager de nouvelles exigences, dans des termes précis, et respectés en tant que tels. Des réserves seraient à formuler non pas sur le nombre d'heures de cours, mais sur la *qualité* formatrice à l'œuvre dans ces cours, sur le rapport interactif qu'ils devraient susciter, sur la responsabilité partagée entre enseignant et enseigné.

Pour les non-spécialistes, les nouvelles dimensions du cursus ont provoqué au départ des réactions de rejet de la composante *langues* ; de ne pas convaincre, elles ont été révélatrices pour une certaine appréhension d'un *autre* ordre de priorités. Une fois établi le dénominateur commun national, la question a été réglée. Ce qui inquiète encore, c'est d'un côté la surenchère de l'anglais, et d'une autre, le manque de synergie entre apprentissage des langues et formation dans la spécialité. La *transversalité* des langues est une belle histoire... pour demain.

On se demande, en l'occurrence, comment sera vécue la réduction de la durée des études : la formule de Bologne **3-2-4** risque d'être ressentie à la fois comme une perte de substance *et* de *qualité*. On la comprend trop souvent comme une contraction de 4 en 3, au lieu de la placer dans l'horizon plus souple des études générales auxquelles aurait accès un nombre important de jeunes, suivies d'une spécialisation. La notion de formation continue (ou de *life long learning*) n'est pas entrée dans les mœurs, pas plus que le retour à l'université après une période de vie active.

Par ailleurs, la sémiotisation, liée aux ECTS, a suscité, au début, la multiplication des examens, mouvement qui a peu à peu cédé la place aux formes de contrôle continu. Tant bien que mal accepté, mais prenant parfois des allures d'examens déguisés, le contrôle continu demande un double effort de la part de l'enseignant et de l'apprenant : dans le domaine des langues il est plus efficace, car il sanctionne à des intervalles réguliers progrès ou piétinement ; aussi est-il un baromètre *qualité* autant pour le cours que pour celui auquel il s'adresse. Pour l'admettre du bout des lèvres, les enseignants ne cessent de rêver au prestige des disciplines que l'examen auréole : à tort ou à raison¹³.

2. Le contenu des programmes

Là où s'est joué, sans conteste, le paramètre *qualité*, c'est au niveau des contenus des programmes - toutes finalités confondues. Une réflexion a été engagée en ce sens, concernant toutes les langues enseignées, et les mesures prises ont essentiellement visé la multiplication des options à partir de la III^e année d'études : qu'il s'agisse de filières pédagogiques ou langues appliquées, après deux ans de formation générale, les III^e et IV^e années supposent une orientation plus marquée qui, pour les meilleurs, sera approfondie dans le cadre des EA et MA. A la place d'un survol linguistique ou littéraire, des cours optionnels permettent dans les années terminales l'approche conséquente d'une aire définie, faisant le plus souvent l'objet d'une recherche personnelle de l'enseignant (mais répondant rarement encore à une demande particulière des étudiants).

L'institution des EA et MA a également conduit à une offre très riche en matière de programmes visant les langues : des recherches de pointe en linguistique aux études de

¹³ Souvenir de Barthes : « ...tout professeur – et c'est là le vice du système – est virtuellement un examinateur. » (*Le bruissement de la langue*, Seuil, 1984, p. 370).

civilisations, mentalités, multimédia et applications linguistiques, littérature comparée, esthétique comparée, la palette s'est ouverte à toutes les nuances.

Ce à quoi l'enseignement roumain n'a pas renoncé, et n'a pas lieu de le faire, c'est de donner *tous* les cours, qu'il y soit question de langue, littérature, civilisation, typologie du discours, traductologie, terminologie, etc. - *dans la langue* enseignée. Ce réflexe de longue date explique, en grande partie, la *qualité* de l'expression linguistique et le niveau acquis par les étudiants. Par contre, des effectifs plus importants en TD, cours pratiques ou séminaires, diluent les possibilités d'une pratique courante et assistée de la langue que les moyens techniques (précaires dans la plupart des universités) ne peuvent remplacer.

D'un côté, il y a donc un éventail plus large d'options, prêt à satisfaire une demande plus exigeante et à mieux structurer, dans le cadre du cursus, le type de l'approche, offrant à l'étudiant une démarche intellectuelle modèle ; de l'autre, l'enseignement de base - l'utilisation courante de la langue, dans la mesure où la préparation préalable n'a pas atteint un niveau d'excellence - risque d'être remis en question.

3. Les nouveaux cursus

3.1. Une expérience intéressante, où la question de la *qualité* s'est posée d'emblée, a été l'initiative de la création de filières non-pédagogiques : l'université répondait par là à une pression du marché qui formulait des besoins nouveaux (approches différentes, capacité d'adaptation, maniement de langages spécialisés). La mise en place d'une première filière de Langues Modernes Appliquées (LMA) a par la suite essaimé : créée à l'Université de Cluj, elle dénombre actuellement plusieurs centres de formation dont, par ordre de mise en œuvre, Braşov, Sibiu, Bucarest, Galaţi. Elle a provoqué aussi, implicitement, la révision des programmes et leur harmonisation avec ceux des universités de l'UE (puisqu'on partait à zéro, autant mettre à profit une expérience préalable réussie et acceptée, quitte à l'adapter aux impératifs locaux), mais aussi une autre dimension de l'interdisciplinaire, une adoption urgente des NTIC devenues, dans ce cas précis, incontournables. Par ailleurs, on ne pouvait se payer le luxe de ne pas réussir : il fallait que les étudiants soient à la fois à la hauteur de leurs correspondants des universités de l'UE, qui étaient partenaires des projets de formation, et qu'ils imposent aussi, lors de l'embauche, un certain standard qui soutienne d'évidence la professionnalisation dans le domaine. Les programmes - pensées, repensées, adaptées, modelées, diversifiées - ont eu à cœur la *qualité* ; celle-ci a pu être vérifiée aussi lors des stages d'été (obligatoires à partir de la I^{ère} année) dans des institutions, des entreprises, des Chambres de Commerce. En somme, c'est une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues qui s'est mise peu à peu en place et qui vise autant les rapports intra-universitaires (au niveau des facultés concernées et au niveau des services, LMA assurent l'interprétariat lors des colloques, les manifestations internationales et la traduction de matériaux allant des dépliants à la page WEB, des livres aux documents institutionnels), et ceux de l'université avec la ville, la région.

A la première filière LMA de Cluj (1991), a succédé à Bucarest (1992) la mise en place d'un module de traduction et d'un module d'interprétariat entraînant, en définitive, le même type de réflexion sur la meilleure formule d'approche (faut-il maintenir les deux premières années de « culture générale » philologique non différenciée ou concevoir un parcours adapté dès le départ à la finalité envisagée ? Toujours est-il qu'en 2000 Bucarest a ouvert également une filière LMA).

3.2. Plus que dans d'autres domaines, une construction d'ensemble a pu être réalisée à partir de ces filières : dans le cadre d'un projet européen commun, un MA de traductologie-terminologie offre aux étudiants de Bucarest et de Cluj depuis 1999 (Iasi et

Timișoara proposent le MA dès l'automne 2001) la possibilité de devenir traducteurs-terminologues ; le MA prépare, essentiellement, en ce moment à la traduction de *l'acquis* (les mémoires de fin d'études ont visé, à Cluj, les directives - traduction, glossaire, commentaire, index ; à Bucarest, ils ont été orientés vers des approches plus théoriques). Qu'il y ait eu, en l'occurrence, dès le départ, une référence *qualité* est démontré par les audits prévus en fin de projet, évaluation confiée à des spécialistes externes (Deutsche Institut für Terminologie à Cluj et Timișoara) ou internes au programme (l'Université de Rennes II à Bucarest et Iași). Cette évaluation est, à sa manière, elle aussi, une première dans l'enseignement supérieur roumain des langues (v. Annexe VII).

3.3. Suite, au fond, à l'expérience accumulée où la composante *qualité* entre de plus en plus en jeu, un débat s'amorce à l'heure qu'il est qui touche au paradoxe d'une spécialisation mieux ciblée et - face à l'obsolescence des savoirs -, d'un accent fort sur les *compétences transférables*. C'est là un sujet de méditation qui, dans le contexte de la « nouvelle éducation »¹⁴, doit trouver les réponses adéquates, sous peine de voir la société « cognitive » en panne de *qualité* (au « déferlement » des savoirs, un mécanisme du choix, des hiérarchies, des parcours balisés, pourrait seul assurer une logique et un sens de la connaissance). En définitive, un paramètre de la *qualité* pourrait émerger de la mise en valeur de l'intelligence créatrice aux prises avec la rapidité des changements contextuels, intelligence nourrie par des politiques programmatiques innovantes.

3.4. Une telle politique - à ses débuts en Roumanie - prévoit également dans le cadre de la filière des langues appliquées l'introduction d'une 3^e langue, au niveau débutant mais en régime intensif (6 h/semaine/4 ans)¹⁵. Pourrait suivre l'introduction du module EUROM-4 (apprentissage passif de trois langues romanes à partir de la pratique courante de l'une d'entre elles), à condition que cette valeur ajoutée soit également reconnue dans la grille des coefficients attribués à chaque spécialisation dont dépend le financement. La *qualité* et l'impact des programmes tiennent à ce problème délicat et qui est loin d'être résolu¹⁶.

3.5. L'initiative concernant les filières non-philologiques entièrement ou partiellement conçues en langues étrangères (anglais, français, allemand) a été développée dans un rapport qui figure en annexe (VI).

3.6. A reprendre le parcours des programmes ces dernières années, on s'apercevra que le renouveau de ceux-ci (il faudrait remarquer le fait qu'on est là encore dans un système de pensée plutôt moderne que postmoderne, qui assimile le nouveau à la valeur !) correspond à la fois aux frustrations des spécialistes, libres enfin de choisir/imposer leurs aires d'intérêt, aux besoins d'harmoniser les cursus et de répondre au dialogue engagé avec l'Europe et le monde¹⁷, aux demandes du marché du travail¹⁸. En

¹⁴ Voir le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Document de travail des services de la Commission).

¹⁵ Jusqu'à présent la 3^e langue en régime intensif n'est expérimentée qu'à l'Université de Cluj.

¹⁶ La coefficient accordé pour la scolarisation d'un ingénieur est 2, cependant qu'un étudiant philologue avec deux majeures (double spécialisation) a le coefficient 1 : cela se traduit dans un rapport financier de 2 : 1 concernant les frais budgétaires. Dès lors, une 3^e langue, en mineure, représente un véritable casse-tête financier. Cette discrimination risque de paralyser des initiatives au même titre que ... les indicateurs de qualité. Depuis la première version de ce rapport, une décision a été prise qui attribue le coefficient 2 aux doubles spécialisations en langues (à l'exception du roumain, de l'anglais et du français!) à partir de l'année académique 2002-2003.

¹⁷ Des études irlandaises à l'introduction dans les *curricula* des langues nordiques ou extrême-orientales, des études francophones aux études américaines, des études européennes (avec une formation en langues de bonne qualité) aux études juives, les universités ont diversifié l'offre de manière éclatante.

¹⁸ Il n'est pas moins vrai que celui-ci connaît, à son tour, des transformations radicales et qu'il a du mal à formuler ses propres certitudes. Aussi, est-il intéressant d'observer l'évolution conjointe de la demande et de l'offre en matière d'interprétation de conférences. Des improvisations artisanales, où l'à peu près dominait, l'entrée sur le

termes d'efficacité, il va de soi que ces dernières ont fini par se faire écouter, grâce aussi aux contacts directs avec les employeurs. Peu de programmes sont pour autant le résultat d'une « commande » : le plus souvent, ils sont issus d'une rencontre entre l'université et l'environnement économique, social ou politique ou d'une initiative universitaire.

3.7. Quant aux révisions périodiques, elles sont à la charge des facultés et des rectorats. Mais là aussi, l'approche en est souvent paradoxale. Curieusement, un enseignement réputé pauvre se donne le luxe des expérimentations, en multipliant les cursus, cependant qu'on réduit l'éventail des spécialisations. Pareillement, si les EA et les MA sont remis en cause chaque année, les programmes du I^{er} cycle semblent se multiplier sans tenir toujours compte des disponibilités réelles (qu'elles soient universitaires ou d'absorption sur le marché du travail). Assurément, une réévaluation s'imposerait afin de rééquilibrer certains cursus : à une première phase d'expansion, devrait suivre une phase d'approfondissement qui serait, elle, créatrice de la *qualité*. Dans le domaine des langues, cela correspondrait dans l'accent mis sur la didactique, la professionnalisation et la préparation à la recherche linguistique littéraire et méthodologique.

4. La langue en tant qu'accompagnement des cursus (les compétences partielles)

L'université roumaine requiert (c'est une tradition qui perdure) que le cursus de chaque faculté prévoie un cours obligatoire de langue en I^{ère} et II^e année. Certaines facultés (Sciences économiques, Etudes européennes, Journalisme où, généralement, une attestation du niveau de compétences dans une langue étrangère est demandée dès le concours d'admission) peuvent prolonger l'étude d'une ou de deux langues en III^e, IV^e années. Normalement, ces études s'inscrivent en continuité par rapport aux langues étudiées dans le lycée et elles devraient aboutir - dans une perspective idéale - à la maîtrise du langage de la spécialité et à la capacité de s'exprimer de manière correcte et cohérente dans la(les) langue(s) étrangère(s). Après un moment de déroute (v. *supra*), au début des années 90, le régime de ces cours a été renforcé par l'obligation d'une certification lors de l'examen de fin d'études. Certains paramètres ont été élaborés alors, au moins dans les grandes universités, qui correspondent, en grandes lignes, au portfolio européen. Toutefois, une décision de dernière heure (mi-avril 2001) envisage de supprimer l'attestation, ce qui n'est pas de nature à motiver la qualité de l'apprentissage. Paradoxalement l'arrêté fait référence à la... *qualité* fort différente, dit-on, d'université à université, de l'évaluation. Il nous reste l'espoir qu'après avoir redéfini une grille commune d'items, l'attestation sera réintroduite car elle s'est avérée porteuse de résultats intéressants pour l'intérêt et la maîtrise des langues.

De toute manière, là où l'autonomie universitaire est ressentie et déclinée de façon plus manifeste, cette certification est maintenue au niveau des EA, MA et des études doctorales lors des concours d'admission.

Au même titre, lors des sélections pour les bourses Erasmus / Socrates le niveau de langue était déterminant, ce qui explique la demande en formation intensive et, de plus en plus, en autoformation, des étudiants. A condition qu'on revienne à une compétition réelle pour les mobilités, cet attrait ne pourra que devenir plus fort.

5. Le multiculturalisme

marché des premiers interprètes ayant suivi une formation en ce sens a fini par « éduquer » les donneurs d'ordre, suscitant une appréciation constante de la prestation. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne rencontre encore des personnages proposant qu'on assure une conférence de haut niveau, pour deux jours, avec un seul interprète qui, mine de rien, ferait aussi le retour.

Quel est le facteur *qualité* quand on parle de l'université multiculturelle, multilingue¹⁹ ? La question, pour être d'actualité, ne semble pas simple.

L'expérience roumaine, en la matière, tient essentiellement à celle des trois universités (v. Annexe II – b), dont l'une, celle de Cluj, semble être la plus proche de la définition : trois lignes d'études, en roumain, en hongrois, en allemand (la quasi-totalité des spécialisations en roumain se retrouve en hongrois, et une douzaine en allemand) ; un corps enseignant important, des vice-recteurs et des secrétariats chargés de la gestion de chaque « ligne », des représentants dans le Conseil d'administration et scientifique qui en sont les porte-parole - soit une structure complexe qui répond à une société complexe.

En termes de *qualité* ce qui semblerait devoir constituer le pas suivant, ce serait le passage du multiculturel à l'interculturel, à cette dimension d'interaction consciente, réfléchie et nécessaire et que devrait régir la valeur européenne. Il est intéressant de remarquer, qu'en Transylvanie, le nombre d'Allemands qui n'ont pas émigré est infime. Et que la ligne d'études en allemand s'adresse très souvent à un public formé de jeunes roumains ou hongrois assez forts en allemand pour faire leur parcours universitaire en cette langue. L'effet interculturel y devient évident et les conséquences sur le plan linguistique touchent au bilinguisme comme horizon. Il y va, certes, d'une composante forte sur le marché du travail et socialement valorisante. L'université y remplit son rôle d'éclaireur en matière de politique linguistique et éducative et pourvoit à la formation du citoyen européen tel que les documents de l'UE essaient de le décrire. Il y a lieu d'améliorer, certes, mais un *primum movens* est toujours précieux et doit être cultivé avec soin.

¹⁹ Les documents de *L'année européenne des langues* préconisent une mise en valeur des langues « minorées » et des langues des voisins. Pour être « politiquement correcte », l'idée manque simplement des moyens financiers indispensables à sa mise en pratique. On a suggéré - et cela vaut ce que cela vaut - la création d'un site où l'on puisse suivre des cours de la « langue du voisin » roumain dans un enseignement interactif, qui serait moins onéreux et donnerait le goût, éveillerait l'intérêt pour cette langue. La *qualité* se mesurerait alors aussi en termes de ressources culturelles et de différences acceptées.

IV. Méthodologies

Un document récent (La Conférence des Ministres de l'Education Nationale, Bucarest, 2000, portant sur *Qualité et cohésion sociale*) faisait référence à trois paliers définatoires de la qualité : la qualité de l'enseignement, la qualité de l'apprentissage, la qualité du système d'enseignement.

Le même document mettait en avant, en tant que composantes du facteur *qualité*, la flexibilité des itinéraires éducatifs, l'adéquation des cursus, l'efficacité des enseignants, les performances de l'infrastructure, des ressources et de la structure des ressources, l'impact des évaluations, la compétitivité scientifique et les résultats pragmatiques, la génération de disponibilité et de capacité de renouvellement. Dans ce contexte, toute réflexion sur les méthodologies devrait partir du changement fondamental qui s'est opéré ces dix dernières années, avec la venue des NTIC mais aussi avec la multiplication des opérateurs de savoirs.

Par excellence conservateur, le milieu académique s'est ouvert avec un certain retard à l'évidence d'un paysage modifié aussi bien par la demande (l'étudiant actuel a d'autres priorités, d'autres sources d'information, d'autres perspectives aussi - bonnes ou mauvaises, celles-ci déterminent une orientation diversifiée : suivre deux cursus en même temps ou avec un décalage d'une année, Lettres et Etudes européennes par exemple, avec l'espoir de faire valoir au moins un diplôme sur le marché du travail), par la concurrence, par les innovations ou par les formes atypiques d'enseignement.

1. Enseigner

1.1. Que signifie alors *enseigner* les langues à l'université ? Former aux compétences avancées dans les langues, former aux habiletés communicatives transculturelles, former à l'esprit de performance et à la nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie, former au goût du partage de cette expérience quel que soit le métier à exercer par la suite, mais former aussi aux compétences partielles, à l'usage d'une langue-outil comme passeur d'un savoir.

1.2. Il y a dans l'enseignement supérieur roumain une excellente tradition qui, dans une contextualisation différente, a porté fruit : on pourrait l'appeler le *dressage* à la langue, qui pour avoir été efficace à une époque vécue en vase clos, fait eau de partout actuellement, au détriment de certaines langues elles-mêmes. Aussi, le choix de l'anglais par rapport au français ne s'explique pas uniquement par l'emblème de *lingua franca* du premier, mais en égale mesure par une approche méthodologique distincte, qui met l'accent sur une certaine aisance, une connivence avec la langue elle-même, suite à l'adoption d'une formule linguistique simplifiée au départ, quitte à en venir à Shakespeare par la suite. Convenons - en : on ne plaide pas pour une simplification à l'extrême de la langue, mais sa cause est mieux entendue s'il n'y a pas crispation devant des dérapages inhérents vers l'oralité.

Ce qui est peut-être moins saisissable pour un professeur de langues non-natif c'est aussi le fait que sa matière d'enseignement soit un corps vivant, qui vieillit, se ride, rajeunit, se nourrit de tout mais n'est jamais égal à lui-même. Faire comprendre cela tient à la *qualité* intrinsèque de tout enseignement.

1.3. Certes, ces dernières années, des expérimentations méritoires ont essayé de produire un changement méthodologique pertinent et les universités ont engagé un débat sur leur propre désir, capacité, soutien à celui-ci. Mais les choses sont loin d'un accord d'ensemble sur l'intégration conséquente des moyens audio / vidéo ou multimédia dans un cours de littérature quand bien même les matériaux existent, au moins dans les grands centres. De même pour les exercices de thème ou de traduction sur ordinateur

avec ce que cela implique de facilités de recherche. Le travail en équipe est aussi peu pratiqué et l'esprit d'initiative de l'étudiant en matière d'innovation pédagogique (proposer un mimodrame, des ateliers d'écriture ou de traduction littéraire²⁰) ne pèse pas trop lourd. Il ne faut certes pas fétichiser le moderne, mais il faut comprendre que le monde a changé et que la *qualité* est aussi la manière de s'y adapter et de prendre les devants.

De l'avis des spécialistes, à un enseignement des langues reproductif, cantonné dans des formes qui ont fait leur preuve mais ne consonent plus avec le présent, il faut substituer un enseignement créatif qui tienne compte du fait que la langue actuelle est une langue éclatée qu'il faut visiter, de manière propre, dans tous ses recoins (il y a la langue de la rue, du cinéma, de la littérature actuelle elle-même, de la bureaucratie européenne, la langue « politiquement correcte » ou indécemment expressive : un cours universitaire doit *initier* à tout et lire le passé par l'actuel).

Comment formuler et surtout comment faire adopter, dans ce sens, une mesure qualitative ? Il semble qu'aucun arrêté ministériel ou académique ne saurait y répondre. Plus qu'une question de réglementation, c'est sur *l'évaluation des résultats* - donc sur une période assez longue - au niveau des étudiants et de leur insertion sociale et vocationnelle que la réponse pourra venir.

2. Apprendre

La qualité de l'apprentissage découle en droite ligne de la qualité de l'enseignement et il faudrait bien statuer une chose : l'étudiant roumain, du moins dans les grandes universités, bénéficie d'un environnement linguistique de haut niveau, ce qui explique les performances des meilleurs aux divers concours (bourses d'études *master degree* aux USA, pensionnaires des ENS de France, bourses doctorales en Allemagne, Grande Bretagne, Espagne, Italie, Belgique, Inde, Japon...) ou, sur le plan national, la participation aux concours de traduction, aux journées des langues, aux colloques ou séminaires. Ce qui inquiète c'est une certaine résistance de la masse à trouver une motivation adéquate plus forte dans le cursus académique pour une expression de la personnalité, pour une reprise créative de l'enseignement, un paradigme de résolution des problèmes. Il y a comme une *qualité* en discontinu de l'apprentissage et, mise à part Internet, une trop faible propension à l'autoinformation.

Dans ces conditions, eu égard aux questionnements, aux appels, aux tendances manifestes de promouvoir les lignes de force d'un apprentissage des langues – qui les destinent à jouer un rôle médiateur déterminant pour l'évolution de l'Europe –, un exemple de bonne pratique est certes le débat engagé autour d'une politique, à court et moyen terme, qui puisse lui assigner une consistance et une constance (v. Annexe IV). Issu d'une consultation attentive des documents européens, faisant également état d'une tradition et d'une expérience, ce programme (qui est devenu obligatoire pour l'Université de Cluj, suite au vote dans le Sénat universitaire) sera soumis à une évaluation nationale dans l'idée d'une concertation des stratégies et des efforts.

3. Evaluer

Dans la terminologie de J. Habermas, l'autoévaluation représente un *ideal speech situation*, un dialogue ouvert, non distorsionné par la relation d'autorité. L'analyse y est de type réflexif, les acteurs du processus d'analyse apprennent dans l'acte critique de leurs propres pratiques, s'ouvrant ainsi à de nouvelles possibilités d'action, de nouvelles voies. En revanche, l'évaluation externe de la *qualité* dans le but de la détermination

²⁰ Une telle initiative a été lancée par le Bureau du livre du Service culturel français ; une autre par le British Council, le meilleur plaidoyer en anglais, auxquelles s'ajoutent les concours internationaux.

d'une responsabilité est basée sur une relation inégale d'autorité, le processus d'apprentissage est extérieur, mesuré par des indicateurs de performance, d'efficacité, de satisfaction du marché de travail, etc.

Ceci explique que, dans le domaine des langues, l'autoévaluation devrait occuper, à côté de l'évaluation externe (examens, tests, attestations diverses, concours, etc.), une place privilégiée qu'elle n'occupe pas actuellement. Or, l'autoévaluation est une chose qui s'apprend - l'urgence venant de la mise au point d'une méthodologie d'approche de la définition de standards de connaissances et de compétences à la portée de l'étudiant.

A défaut donc d'un système national généralisé d'évaluation d'une méthodologie de l'autoévaluation, le milieu académique a réagi, pour l'instant, par la création d'un Centre Quest qui a élaboré un code de conduite professionnelle et un règlement d'évaluation destinée à donner une *assurance-qualité* (v. Annexe VIII).

La transparence et la possibilité de comparer y gagnent enfin leur titre de noblesse.

V. Management

L'organisation de la gestion de l'enseignement supérieur en général - et, conséquemment, de chaque unité académique - aura occupé le devant de la scène roumaine depuis dix ans. La réforme étant en cours, les universités auront, à leur tour, dans des rythmes différents, adapté leurs structures à tous les échelons en fonction de quelques repères essentiels. Des stratégies institutionnelles à la promotion du management universitaire sur des critères de performance, tout y aura passé.

Un souci pour la *qualité* est présent dans les décisions émanant du Ministère de l'Education et de la Recherche de ou des rectorats, souci que seule une pénurie de moyens contrarie de façon choquante. Il y a donc pléthore de documents programmatiques qui attestent l'intérêt pour la compétition ; il y a également une série d'études effectuées qui proposent des solutions intéressantes de gestion, mettant l'accent autant sur la dimension enseignement/apprentissage que sur la valeur sociale de l'acte éducationnel. La théorie est à l'équilibre et à l'efficacité : il faudrait qu'elle puisse s'offrir les moyens de sa mise en œuvre.

De sorte que, sur le terrain, pour le domaine des langues comme pour les autres, les bonnes intentions pavent encore l' « enfer » de la médiocrité.

1. Quantité, qualité

On aura discuté ce rapport dans le chapitre III, car il était étroitement lié à la question des cursus. Le volume horaire fait partie de l'appréhension globale de la thématique du cours (séminaire ou TD) et la réaction face à la compression de la moyenne horaire / semaine a été assez véhémement, une « rivalité » scientifique issue d'une certaine idée de prééminence de telle ou telle discipline étant, dans le milieu académique, à l'ordre du jour.

Par contre, une normalisation des charges didactiques a été tentée, avec un succès modéré dû au nombre de postes non-occupés. D'un côté une pondération des heures de cours a amené un professeur à une moyenne de 4-6 h cours / semaine ; un maître de conférence à 6-8 h cours / semaine ; un maître-assistant à 11 h cours+séminaires / semaine ; un assistant à 11 h séminaires et TD / semaine ; un assistant stagiaire ou un doctorant à 4-6 h TB / semaine (v. aussi l'annexe I). De l'autre,

une surcharge venue des vacances, les universités essuyant les plâtres de l'autonomie financière et jouant au maximum la carte économie.

Ce qui revient à dire que le temps imparti au dialogue et au suivi des étudiants est parfois dramatiquement réduit, cependant que la recherche se trouve, elle aussi, sinon marginalisée, du moins difficilement assumée. Le nombre de programmes européens ou autres, absolument nécessaires mais chronophages d'évidence, empiète sur le temps (des mêmes) enseignants des départements de langues (de loin, dans les facultés philologiques les plus concernés). Il va de soi que les plus actifs sont encore les plus sollicités, mais là il n'y a peut-être pas de bonne réponse à donner, à moins que le principe de la compensation ne puisse régler la question.

L'objectif majeur dans ce domaine reste l'harmonisation avec les standards des universités européennes : la *qualité* de l'enseignement dépend des disponibilités de l'enseignant, de son travail permanent sur lui-même et sur/avec les autres. Dans le domaine des langues, le dialogue direct n'en est que plus important. Sinon la routine s'installe vite et la *qualité* liée au renouveau n'a plus lieu d'être invoquée. Il y a donc urgence dans une politique raisonnée des ressources humaines.

2. Systèmes d'évaluation de l'enseignement

Il faudrait reconnaître que par réaction, au début des années 90, tout système de contrôle et d'évaluation (ressenti comme des ingérences) risquait le tollé. Il est aussi vrai qu'avec la promotion des programmes européens, dans le domaine des langues, il n'a pu connaître la longévité. Il serait intéressant d'étudier le caractère formatif de ces projets européens, en passant précisément par l'évaluation (évaluation du programme en tant que tel, mais aussi celle de l'état des lieux, des points forts ou points faibles, des projets de faisabilité) : on pourra constater une progression rapide autant au niveau de la terminologie de l'évaluation qu'à la capacité de l'élaboration de grilles, d'items, de paramètres d'efficacité. Par l'évaluation « in situ » du programme lui-même, les critères de performance eux-mêmes se sont retrouvés au banc d'essai. Position inconfortable parfois, mais dans la plupart des cas, mise à profit.

S'ajoute à cela l'autre occurrence dans laquelle se sont placées, dans nombre de centres universitaires, les sections de langues : il s'agit des dossiers d'autoévaluation que les universités nouvelles ou anciennes (s'il a été question d'une nouvelle filière ou de l'introduction d'une majeure) ont été à même de produire afin d'obtenir l'autorisation préalable de fonctionnement et l'accréditation (l'habilitation) ultérieure (v. Annexe I). Il s'agissait de juger de la capacité d'assurer un processus didactique de *qualité*, en présence de ressources humaines, d'infrastructures adéquates. La déposition du dossier étant suivie par une expertise - visite des lieux, présence des experts qui doivent certifier la conformité du dossier, évaluer la *qualité* de l'enseignement... Il se trouve que, de ce point de vue, à un niveau ou à un autre, par le truchement des projets européens (s'ajoute aux partenariats Tempus ou Socrates, la mise au point des ECTS qui, dans le cadre des échanges, ont joué un rôle évaluateur implicite) ou de l'expertise nationale, la majeure partie des programmes concernant les langues a été évaluée.

Par contre, pour la pratique de l'audit externe tel qu'il est promu et pratiqué en Grande Bretagne, par exemple, les choses n'en sont qu'à leur *abc*. On mentionnait plus haut un tel audit indépendant pour le MA traductologie-terminologie ; au niveau du domaine des langues, en leur ensemble, l'audit effectué fin mai 2001 par l'équipe de la CRE à l'Université de Cluj peut également témoigner d'une volonté de compétitivité²¹. L'expérience se trouve d'autant plus incitante que les questions portent en égale mesure

²¹ Entre mars et juin 2001, une commission désigné par le CRE (actuellement AUE) et réunissant des experts de Danemark, de France, de Slovaquie, de Suisse, a évalué, pour la première fois en Roumanie, une université, en l'occurrence l'Université « Babes-Bolyai » de Cluj. Suite à cet audit, il a été décidé qu'une évaluation sectorielle sera prévue qui touchera le domaine particulier des langues aussi.

sur la *qualité* de l'apprentissage et sur celle du management des ressources et des nouvelles technologies.

3. Système d'évaluation de l'enseignant

La question en est d'autant plus sensible que la pratique des années d'avant 89 a laissé un souvenir trop vif des distorsions. Toutefois, dans ce domaine comme dans tant d'autres, le besoin d'affronter le réel se fait sentir et se prescrit dans des formes nouvelles d'approche. Il n'y a peut-être pas ici une spécificité de la question pour le domaine des langues. Elle s'inscrit dans la tendance générale de repenser l'enseignement supérieur. Deux semblent être les orientations actuelles, susceptibles de s'imposer :

- une évaluation des enseignements, à l'instar des universités de l'UE avec la participation conjointe des enseignants et des étudiants, appelés à se prononcer de manière ouverte ;
- une évaluation du « professorat » dans les termes liés à la stratégie de développement institutionnel, avec une grille très nuancée des items alliant trois aspects (didactique, recherche et impact de la recherche, services).

4. La division des tâches

Il semblerait que ce point soit moins du ressort proprement dit des départements des langues que d'une intelligence globale de la tâche académique. Or la situation dépend, dans ce cas, de la capacité de chaque département d'assumer et de gérer sa vie interne et ses relations intra et extra universitaires.

La carence majeure au niveau des départements de langues est le manque de personnel administratif : secrétaires, laborantins, analystes-programmeurs, ingénieurs de système à même d'assurer un fonctionnement efficace de l'infrastructure et de dégrever l'enseignant des corvées inutiles. Il s'agit aussi du fait que parfois le combat pour les consommables prend des proportions épiques, pour ne pas parler de matériel informatique ou audio-visuel plus sophistiqué. Il en résulte que beaucoup de bras tombent avant d'entreprendre le siège et que les téméraires y laissent sinon leurs plumes, de précieuses heures de travail, qui aurait pu être ... intellectuel.

La *qualité* et l'efficacité dans ce domaine ne sont pas pour aujourd'hui.

5. Le management de l'information

Il existe, certes, des dispositions par lesquelles chaque université essaie de faire passer sa propre information, mais là encore des hiatus sont perceptibles. Afin de gérer la *qualité* il faudrait réellement qu'au niveau intra universitaire et inter universitaire l'information scientifique, d'abord, l'information managériale et tout ce qui a trait à l'expérimentation de nouvelles méthodologies, de nouvelles approches, circule et forme l'objet de débat - d'autant plus accessible que les forums virtuels s'y prêtent.

On doit honnêtement reconnaître que pour ne plus s'y retrouver en terre sauvage, pour avoir entrepris à titre personnel ou à titre institutionnel de telles percées, l'habitude est loin d'être prise. On ne saura passer pour autant sous silence que la plupart des colloques ou des contacts avec les collègues de l'UE s'organisent grâce aux TIC et qu'il y a une initiation (en progression géométrique) au maniement de l'ordinateur qui est encourageante.

Ce qui semble ne pas avoir encore trouvé une solution c'est la gestion des informations sur Internet : d'un côté la richesse, la diversité, l'aspect commode de la recherche le recommande ; de l'autre côté désapprendre la lecture patiente, sensuelle du

livre, la découverte bibliographique propre et non prédigérée, risque de fausser l'étude approfondie de la langue. La juste mesure est loin d'être trouvée et entre l'enthousiasme sans contrôle et le scepticisme amer, une position conciliante et valorisante n'est pas du domaine du présent, tout à ses partis pris.

Il serait peut-être utile qu'au niveau national une concertation concernant la *qualité* de l'information puisse être réalisée, ce qui pourrait aussi fournir un thème intéressant aux débats du TNP.

Conclusions

Dans la grisaille de l'écriture rapporteuse certains points forts méritent néanmoins d'être retenus. Ils ont trait à la qualité heuristique que finit par acquérir ce genre d'exercice, mais aussi bien à une pulsion optimiste qui rêve encore d'une amélioration possible (en tout cas, souhaitable).

Si l'on invoque les trois axes de la formation (1. les connaissances et les savoirs - où la langue maternelle et les langues étrangères occupent les deux premières places - ; 2. l'ensemble d'attitudes et de comportements ; 3. la consolidation et l'approfondissement des valeurs partagées où le respect de l'autre passe par le respect et l'apprentissage de sa langue, par l'intégration de sa différence dans mon expérience personnelle, intellectuelle), il tombe sous le sens que la *qualité* de l'apprentissage des langues infléchit la construction même de ce qu'on définit comme une société de l'éducation. Aussi est-il urgent que les décideurs, à tous les niveaux de responsabilité et *a fortiori* en milieu académique, mettent au point des politiques et des stratégies d'ensemble, cohérentes, afin de subvenir aux standards actuels et d'anticiper sur les besoins futurs :

- promouvoir la transversalité des langues en la construction sociale, la construction du savoir et l'enjeu économique ;
- dégager et mettre en œuvre les principes de programmation pour l'ensemble des formations afin d'en mieux articuler les composantes, y compris les langues ;
- pousser à l'analyse des capacités de renouvellement des disciplines qui relèvent des langues ;
- promouvoir une logique de responsabilité ;
- construire un système d'apprentissage plurilingue conséquent ;
- concevoir un système souple d'évaluation de l'enseignement ;
- réfléchir à la constitution et à la généralisation des systèmes concordants d'évaluation des connaissances au niveau européen à partir du Portfolio et d'autres documents déjà existants ;
- améliorer de manière radicale la circulation de l'information.

Si évidents que seraient ces objectifs - mais « rien de ce qui paraît évident ne doit être abandonné à la somnolence quotidienne » -, si généreux aussi, on ne saurait les ignorer. Une fois mise en place, la réflexion trouvera la porte ouverte pour d'autres utopies.

Bibliographie

Brătianu, Constantin (coord.), Marieta Olaru, Cristian Roncea. *Odetta Cherciu, Ghid pentru elaborarea documentației sistemului de management al calității în învățământul superior* (M.E.N., Direcția Generală de Învățământ Superior și Cercetare Științifică), Arad, University Press, 2000.

Communiqué de Prague (2001),

Cuniță, Alexandra, Janeta Drăghicescu, Dumitru Dorobăț, Ecaterina Popa, *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*, București, Ed. Alternative, 1997.

Déclaration de Bologne (2000) ;

Déclaration de la Sorbonne (1998) ;

*** *Ethosul învățământului pentru minorități naționale din România. Anul școlar 1999-2000*. Cluj-Napoca, Ed. Studium, 2000.

La qualité de l'éducation et la cohésion sociale, la IV Conférence des Ministres européens de l'éducation, Bucarest, 19-20 juin 2000 (Allocutions de A. Marga, Eduardo Marçal Guilo, Mihai Korca).

Le rapport européen sur la qualité de l'éducation, C.U.E., juin 2000.

Marga, Andrei, *Anii reformei : 1997-2000*, Cluj, E.F.S.E., 2001.

Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, C.U.E., nov. 2000.

Message de Salamanque (2001)

Miroiu, Adrian, Constantin Brătianu (eds), *The Policy of Quality Assurance in Higher Education*, București, Paideia, 2000.

Multilinguisme et nouveaux environnements éducatifs : université et politique linguistique en Europe, Conseil Européen pour les Langues, 2001.