

Synthesis Report on quality measures relating to defining and designing courses and programmes in the area of languages (1st draft)

Cet essai de synthèse s'appuie sur les chapitres correspondants des rapports nationaux des pays suivants : l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la France, la Finlande, la Grande Bretagne, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, la Lituanie, la Norvège (rapport partiel), la Pologne, le Portugal, la République Tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Suède (rapport partiel), la Suisse.

La perspective de cette approche se veut une « matrice de confrontation » où viennent témoigner des expériences, des tâtonnements, des tendances à l'œuvre dans les universités européennes. Dessiner cette matrice qui puisse inférer des points de convergence ou des problématiques en cours, des décalages ou des disharmonies, ressentis comme tels, revient d'abord à cerner, ne serait-ce que pour mémoire, les concepts opérants dans l'aire visée. Or, si la notion de *courses* est assimilable, en l'occurrence, à la *discipline* (branche de la connaissance) et celle de *programmes* à l'*ensemble des disciplines et des exigences requises pour une formation universitaire*, la définition contextuelle de la *qualité* devra être plus nuancée. Elle donnerait à comprendre celle-ci comme une « adéquation aux finalités » des programmes proposés, une modalité de réponse aux provocations du présent, comme un « acquis de la capacité de transformation et d'amélioration » de l'enseignement et, conséquemment, comme « une mesure de la compétitivité »¹. De là l'intérêt pour une évaluation comparative, à même de saisir les spécificités et les interférences, de mettre au jour, dans un exercice critique, la matière à réflexion et l'espace de créativité où l'université devra agir afin d'appareiller vers son propre avenir². De là, également, le questionnement sur l'existence des politiques linguistiques systémiques raisonnées, susceptibles de créer au niveau national l'essor, les moyens et le suivi inhérents à une *assurance qualité* des programmes.

1. Définir les objectifs

1.1. « Apprendre pour savoir, apprendre pour faire, apprendre pour être soi-même, apprendre pour vivre ensemble », ces paroles de Jacques Delors, figurant dans son Rapport à l'UNESCO de 1996, déclinent les points de mire de cette progression où l'apprentissage des langues acquiert sa légitimité et démontre son urgence. Interprétés de manière spécifique, ces principes devraient émerger en tant que lignes de force de tous les projets linguistiques universitaires ; ils devraient statuer leurs enjeux et leur impact, dessiner leur évolution et évaluer leur *qualité*. Aussi considérons-nous souhaitable de les circonscrire afin de mieux faire comprendre la complexité de cette logique et de mieux la cerner dans les programmes concrets.

- *Apprendre pour savoir*, c'est avoir accès (et donner accès) aux connaissances fondamentales et formatrices de la discipline, de même qu'à tout ce qui, à travers l'apprentissage des langues, mène à la fois à une culture générale et à une spécialisation approfondie ; c'est ouvrir l'appétit à la recherche, à l'élaboration de nouveaux savoirs, à l'exploration du « potentiel médiateur et instrumental de la langue » et, partant, faire valoir la créativité, la flexibilité de la pensée. C'est encore assurer la lisibilité des savoirs, garantie à la fois de la construction possible d'un parcours individuel à tous les niveaux (universitaire, reprise des études, formation continue) et de l'évaluation comparative.
- *Apprendre pour faire*, c'est accéder (et faire accéder) aux compétences linguistiques fiables et, en égale mesure, aux compétences stratégiques (méta-cognitives) d'adaptation et de

¹ *Quality Assurance – a Policy Paper of the European University Association*, 2001, p. 5.

² Troublant de retrouver chez Valéry, dans le *Discours de Sète* (1935), la remarque : « ... si [...] notre enseignement participe de notre incertitude générale et n'ose pas considérer qu'il s'agit de faire de vous des hommes prêts à affronter *ce qui n'a jamais été*, alors ne faut-il pas songer à [une] réforme profonde... ? » (*Œuvres*, I, « Pléiade », 1957, p. 1436.)

progression, d'intégration professionnelle, d'interaction, mais aussi de mise en valeur dans la compétition et le défi permanent au potentiel capricieux et mouvant du marché du travail.

- *Apprendre pour être soi-même*, c'est acquérir dans l'apprentissage linguistique moderne (et enseigner) la capacité de s'évaluer, de se remettre en question et d'assumer une autonomie décisionnelle accrue, c'est développer ses aptitudes (mémoire, imagination, raisonnement, sens esthétique, empathie) et son rapport à soi, dans l'exercice permanent d'aller-retour entre la langue maternelle et les langues étrangères.
- *Apprendre pour vivre ensemble*, enfin, requiert un enseignement centré sur la connaissance de l'autre, de son histoire et sa spiritualité, de ses traditions et de tout ce qui à travers la langue invite à découvrir une *forma mentis*. C'est essentiellement la clé d'une Europe de l'interculturel et du respect de la diversité (comme sauvegarde des patrimoines mais aussi comme évaluation des risques et des défis, comme gestion des conflits).

1.2. A regarder de près les projets académiques européens, leur mise en œuvre et leur évolution de ces dix dernières années, on remarquera la volonté réactive qui, au moins dans les intentions annoncées, Ouest et Est confondus, reconsidère la place des langues et en fait un ressort et une ressource de l'esprit européen. Pour autant, une problématisation conséquente des objectifs destinés à développer une *culture de la qualité* dans la conception et la proposition des programmes linguistiques est loin d'être devenue un réflexe³. Considérée le plus souvent comme *un implicite* – et formulée plutôt en termes vagues –, elle ne semble gagner du terrain que dans la mesure où le débat sur la qualité, en général, prend contour et investit la gestion institutionnelle de l'enseignement supérieur, en son ensemble⁴.

Il est certain qu'il existe, au niveau européen, des initiatives qui, à tous les niveaux de l'apprentissage linguistique (non-spécialistes, études philologiques « classiques » ou études appliquées), témoignent d'une délibération préalable sur l'*assurance qualité*.

- Aussi, en regard de la politique des mobilités, trame vivante du tissu Europe, l'enseignement linguistique comme partie composante de la formation universitaire est-il devenu une constante sur laquelle, il n'y a pas, apparemment, lieu de revenir. De *Plan langues* (proposé par l'Université catholique de Louvain) en *Maison des langues* (de Paris XII Val-de-Marne), de *CLUB* (« Concept des Langues pour l'Université de Bâle ») en *Poliling* (« Pour une politique linguistique européenne », Université « Babeş-Bolyai » de Cluj-Napoca), l'idée force porte sur *une dynamique et un concept renouvelés*, centrés sur les *compétences de communication et d'action* qui définissent ici la *qualité*. L'émergence des modèles s'accompagne toutefois de disparités évidentes : il y a loin des programmes adaptés à l'intérêt croissant des étudiants pour la langue étrangère (les langues étrangères) qui tient à l'approfondissement des connaissances dans la formation de base des années terminales (*Plan langues* – voir, en annexe, *Exemple de bonne pratique*), au caractère formel, usé, de l'approche relancée tous azimuts à l'Est, mais consacrée aux deux premières années, donc peu intégrée et moins efficace pour cette même formation de base.
- La question est d'autant plus ardue que partout en Europe – dans des proportions variables, qui renvoient à des raisons linguistiques historiques – se développent des formations (longues ou de 3^e cycle) en économie, médecine, droit, gestion des affaires, etc., entièrement ou partiellement conçues en une langue étrangère, se mettent en place des co-diplômations ou

³ Particulièrement intéressante toutefois l'expérience des universités suisses qui, elles, visent de manière délibérée une définition claire d'« objectifs généraux pour chaque *Curriculum* et d'objectifs particuliers pour chaque module et chaque cours. »

⁴ Voir les rapports de l'Espagne (La loi de la qualité de l'Éducation), de la Grande Bretagne, de la Roumanie (Financement de l'enseignement supérieur et critères de qualité).

des accords concernant les diplômes EOD. La valeur de ces formations, leur réussite réelle, en termes d'impact sur la libre circulation des forces du travail, dépendent essentiellement de la *qualité* de la langue d'appui qui vise ici la performance. Il est sûr qu'à ce niveau élitiste, le programme-langue (autant que la dimension culturelle) est valorisé et valorisant au superlatif et qu'il subsume des objectifs précis et explicites.

- L'autoformation assistée en programme de langues, peu évoquée dans les premiers rapports (la Finlande, la Suisse) est en train de gagner du terrain. (Rien qu'à comparer la première version des rapports à la seconde, dans l'espace d'une année, le nombre des centres de langues a sensiblement augmenté).
Du point de vue de l'objectif *qualité*, il est certain qu'elle constitue un point fort, car si elle permet un rythme et choix propre, une adéquation aux besoins et une complémentarité incontournable pour le monde actuel, elle constitue aussi un *observatoire de la qualité* dans la mesure où elle conscientise le geste de l'apprentissage lui-même et revendique un suivi de l'efficacité manifeste.
- Ces dix dernières années ont vu fleurir aussi les études de langues appliquées, aux *curricula* interdisciplinaires (telle la formation de « juristlingvistica » en Suède, Langues Etrangères Appliquées aux affaires et au commerce international, au tourisme, administration publique, etc.), se proposant comme une réaction des universités aux exigences du marché du travail. Cette réponse à l'emploi a généré un débat, qui se retrouve partout, entre la science philologique pure et dure et cette nouvelle venue hybride, iconoclaste et pragmatique. Si ce type de programmes alternatifs correspond à la définition de la *qualité* comme capacité de transformation et de progression, il faut veiller à même à ce qu'il remplisse cet objectif et qu'il évolue effectivement vers l'employabilité. Il ne doit pas couler dans une formation « touche à tout », sans horizon défini, mais renforcer, au contraire, le côté porteur de l'*interdisciplinaire*. De même le concept de *area studies*, que peu de rapports font cependant valoir, devrait être mieux cerné et offrir l'occasion d'un questionnement et d'une prise en compte de la *transversalité* du savoir linguistique (faire de la langue à la fois le support *du* savoir et un centre de réflexion *sur* le savoir).
- Dans le même esprit, la formation des traducteurs, terminologues et interprètes est une modalité de répondre à une demande fortement contextualisée. Il est notoire que dans ce domaine, selon le pays, la situation est différente : d'un côté, des universités où la tradition est forte (la Suisse, la Belgique, mais aussi la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Grande Bretagne), de l'autre, celles où la conjoncture actuelle a déterminé la mise en place rapide de structures qui accueillent ce programme et qui relèvent le défi des standards de haut niveau institués par le demandeur externe (traduction de l'acquis, interprétation dans le processus d'élargissement ou d'adhésion à l'OTAN, juridiction européenne, mais aussi circulation de la marchandise, approche différente des droits de l'homme, immigration, etc.) ou par les besoins internes. Tous les rapports des PECO, mais aussi celui de la Finlande, décrivent l'expérience comme bénéfique et comme un lieu de synergie au niveau national ou européen (le Mastère européen d'interprétation de conférence). Cette ouverture à l'Europe se traduit ici en termes de *qualité* par la transparence et la comparabilité des programmes, par la valeur en tant que donnée consensuelle, par la professionnalisation et l'absorption rapide de l'information.
- Pour ce qui est des programmes de langues plus proches des formules traditionnelles, on remarquera là aussi un désir généralisé d'évolution (les études culturelles accompagnent souvent les classiques « langue et littérature ») et la tendance à accorder une attention accrue à la pratique de la langue étrangère. Il s'agit de la décision (sinon unanime, du moins généralisée – et ici les PECO peuvent servir à la fois d'exemple et de témoin pour l'analyse)

d'enseigner les disciplines linguistiques et littéraires *dans* la langue dont elles font état, avec tous les aléas mais aussi tous les bénéfices à en tirer.

Là où les programmes philologiques semblent déficitaires, du point de vue *qualité*-adéquation, c'est dans l'intérêt partiel qu'ils prêtent à la relation entre la préparation à la recherche, à la didactique et/ou aux autres professionnalisations. La mise en place, nuancée, du processus de Bologne, pourrait y subvenir, à condition, précisément, que la formation générique initiale ne s'enlise pas dans le flou d'un jeu sans mise et que l'hyperspécialisation ne mène pas au chômage. D'être plus ou moins acceptée virtuellement, la nouvelle formule 3-5-8 (4-5-8) ne semble pas entraîner encore de vrais débats, dans le sens de programmes prospectifs (tels qu'ils sont décrits, par exemple, dans les rapports de l'Autriche et de la Suisse).

Pour les programmes de langues cela se traduirait, dans la première séquence, en terme de travail intensif et en continuité⁵ sur la langue et son environnement culturel, débouchant sur un premier diplôme, assez solide pour correspondre en l'occurrence aux exigences d'un premier emploi, mais aussi à la possibilité de compléter les études dans des domaines conjoints (l'anthropologie, sociologie, philosophie), cependant que, dans la seconde il ouvrirait à la recherche, à la didactique, au management culturel...

- Mieux articulée dans les pays de l'Ouest, la flexibilité des programmes qui permettent le retour à l'université, après une période de vie active, reste encore un désir dans les PECO. Tout comme les TIC, adoptées dans la majorité des universités, ne suscitent pas encore, au niveau européen, le réflexe d'une adaptation réelle des programmes. Les modifications des contenus, le tri de l'information en excès, la fonction de médiation de l'enseignant, pour être pratiqués par à coup, ne sont pas encore la règle : la *qualité* en pâtit, de même que le risque d'une fracture numérique, d'un décalage dans l'octroi des « cyberdiplômes » peuvent infléchir un certain équilibre entre les universités. Peu sont d'ailleurs les rapports nationaux qui invoquent ce problème et moins encore l'autre grand changement à prévoir, celui de la relation entre enseignement formel, enseignement non-formel, enseignement informel où le facteur *qualité* risque de se voir évincé.

Plus qu'ailleurs l'*assurance qualité* de ces programmes de langues suppose une prise de conscience et une réaction rapide à ces nouvelles réalités, doublées d'une réévaluation des méthodologies. L'enjeu en est trop important pour être ignoré.

1.3. Ce survol de la typologie des programmes linguistiques, pour lesquels la mise *qualité* devient évidente, doit conduire nécessairement à une réflexion sur :

- la cohérence entre les démarches innovatrices et leur remise en question en fonction de l'évaluation interne et externe portant sur les éléments de l'*assurance qualité*, de l'impact et de la pertinence du programme en milieu universitaire et dans la vie active ;
- le renouveau des méthodologies, dans le sens d'un passage d'une pédagogie du paradigme vers une pédagogie des compétences, alternant phases intensives et phases en palier, progrès rapide (et motivant) et processus de consolidation et d'approfondissement des connaissances.

Pour ce qui est de la première, les rapports nationaux retiennent deux situations : un système mieux structuré où le programme conçu au départ par un groupe d'enseignants passe par une série de délibérations et concertations qui évaluent sa *qualité* en termes d'adéquation, d'impact, de ressources, de logique du suivi (Grande Bretagne, Autriche, Suisse, Slovaquie, Danemark, Belgique) et peut être

⁵ Peu de rapports font état de la relation entre les études de langues dans le secondaire et dans le supérieur. Pourtant une des conditions de la *qualité* réside, précisément, dans la *construction en continu* des compétences linguistiques.

soumis à l'approbation des organismes décisionnels (Danemark) et un autre, moins cohésif (par réflexe de défense de l'autonomie fraîchement acquise ?), où le refus de toute ingérence – ombre présente des fantasmes passés – risque d'entraîner des échecs ou un nivellement par le bas, soit en ignorant la demande, soit par un manque patent de dénominateur commun qui pulvérise toute comparaison et toute compétition réelle. Il est notable que ce dernier mouvement, plus ou moins accentué dans les PECO au début des années 90, selon les poussées d'humeur et de fièvre novatrice des nouvelles universités notamment, commence à se calmer et qu'un travail de réhabilitation d'un consensus concernant les paramètres fondamentaux d'un programme, au niveau national, est en cours et prévoit d'ordonner le paysage.

Quelle que soit cependant la *qualité* virtuelle des programmes, elle ne prend corps qu'à travers la *qualité* réelle de l'enseignement dispensé, le contenu et la forme de la communication académique. La manière d'approcher une discipline est un facteur déterminant de la *qualité*, fortement marquée aussi par la subjectivité, car au-delà de la rigueur d'une structuration (objectifs clairs, logique, méthodologies adéquates, prise en compte du niveau et du profil des étudiants, capacité de *feed-back*) de la connaissance du domaine (information, recherche intégrée, relation et transfert avec les disciplines connexes), des habilités de communication (clarté, rhétorique adéquate, capacité d'écoute), la passion pour la discipline décide souvent de son audience et de son pouvoir formateur.

Même si les rapports ne s'attardent pas sur cet aspect, ils retiennent au moins deux problèmes :

- Si la mise en œuvre d'un programme fait l'objet d'une démarche commune, il est admis que le contenu et l'avancée dans la *discipline* ressortent de la personne qui la propose. Cette liberté « en situation » (dont il faudrait bien comprendre la donne), plus ou moins déterminée par le système en place (proposer un cours peut donner lieu à des analyses préalables, à une évaluation interne, à un débat méthodologique ou, au contraire, à une variante de « chasse gardée »), porte en elle les germes qui peuvent décider de la *qualité*. Que cette liberté se confonde avec la désidéologisation du cours (sujet très sensible à l'Est, où cette contrainte a joué un rôle particulièrement pervers) ou qu'elle suppose la patiente initiation à une pédagogie de l'acquis et de la recherche, elle aura rempli sa fonction formatrice.
- A condition aussi de se remettre en question assez souvent, de sortir de la noria d'une parole ressassée, d'essayer de répondre à l'attente d'un public étudiant dont on saisit parfois tardivement la métamorphose. L'approche des disciplines linguistiques et littéraires ne peut ne pas tenir compte de l'évolution de la langue et du phénomène culturel, ne peut se cantonner dans l'abstraction de la théorie (ce qui ne veut absolument pas dire qu'elle l'ignore, au contraire) et ne saurait se figer dans une projection impersonnelle.

La *qualité* vaut ici mise en crise des concepts, querelle raisonnée de l'ancien et du moderne, valorisation des « noyaux pensants » à laquelle la tradition européenne est liée.

2. Consulter les spécialistes

Dans la quasi-totalité des universités européennes, un nouveau programme connaît sensiblement le même parcours : discussions au département, en Conseil de Faculté, consultation (ignorée, facultative ou obligatoire) des experts, présentation en Conseil scientifique de l'Université (ou Sénat), présentation pour habilitation au Ministère ou aux autorités compétentes. C'est moins une démarche *qualité* à tous les coups, qu'un rite d'accession administrative. La validation de programmes par les

experts et en concordance avec les partenaires extérieurs à l'Université (école secondaire, entreprises, institutions) / (Grande Bretagne) ou un travail d'évaluation mené de concert avec les membres de l'université (*Les journées de l'évaluation des enseignements*, en France) se révèlent beaucoup plus aptes à constituer une solution pour *l'assurance qualité* et on pourra tirer profit de l'expérience de l'Université de Bâle, avec son service de *Ressort Lehne* (1998) « qui offre un accompagnement, réalisé par des experts, visant à une amélioration qualitative des enseignements » (voir le rapport de la Suisse).

On retiendra aussi comme élément porteur de validité et d'intérêt, l'expérience des universités qui entraînent les étudiants (anciens ou actuels) dans la réflexion sur la mise en œuvre d'un programme (Estonie, Finlande, Suisse, Autriche) venant combler de la sorte les failles entre l'attente et l'offre. Responsabiliser les apprenants eux-mêmes entraîne une implication consentie dans l'engrenage académique et permet un retour pragmatique sur la *qualité*. En fait, une telle démarche est susceptible de modifier aussi le rapport entre une préparation théorique de très haut niveau, mais sans attache directe au quotidien, et la dimension d'application souvent ignorée (Estonie).

Ceci dit, des politiques linguistiques au niveau national, voire institutionnel, qui mettent en discussion généralisée leurs objectifs et leurs stratégies, afin d'élaborer *a priori* une vision intégratrice du facteur *qualité* tiennent encore, à quelques exceptions près, citées plus haut, des desiderata. Plus, d'ailleurs, que des politiques entropiques, des politiques stimulatives (partant des institutions et assurant la mise en œuvre des systèmes propres de gestion de la *qualité* par l'implication de tous les acteurs impliqués ou bénéficiaires de l'enseignement de langues) sauront mieux subvenir aux repères actuels, tel la globalisation, l'évolution du virtuel, etc.

3. Tenir compte du marché du travail

Les programmes de langues font de plus en plus ressortir le type de relation que l'université entretient avec son environnement. De l'étude du marché à la mise en accord et à la conception de programmes à objectif spécifique, destinés à un public extérieur à l'université, particulièrement soucieux de *qualité* (modules pour la formation continue, modules conjoints tels anglais-informatique, etc.), l'enseignement supérieur est appelé à repenser ses assises d'où la complexité du phénomène. Trouver les créneaux, élaborer les étapes participent de la recherche de la *qualité* dans un processus en pleine expansion et où, faute de s'adapter, les universités risquent de perdre pied au profit de groupes plus dynamiques sinon plus qualifiés.

Or, l'adaptation de l'enseignement des langues au marché du travail doit, à son tour, être envisagée sous un triple aspect. D'abord sur un terrain de la contradiction particulièrement ardu : face à la massification évidente de l'enseignement supérieur, la *qualité* des *curricula* réclame des investissements d'imagination et de fonds (personnel enseignant, laboratoires, équipements NTIC, diversification des profils en fonction des besoins et des aptitudes), ces derniers souvent absents. Deuxièmement, le personnel enseignant lui-même doit accepter une manière différente d'aborder les langues, dans la diversité des compétences qu'elles sont censées offrir (il semble, d'après les rapports, que les universités, dans leur majorité, aient conscientisé ces demandes) et se soumettre à un véritable recyclage. Troisièmement, et de façon peut-être différente, le problème étant sensible à l'Ouest comme à l'Est, le marché lui-même est fluctuant et insuffisamment informé, voire « éduqué », dans le sens de la *qualité*.

Le rôle des *curricula* transparents, lisibles pour l'employeur, qui peut décider ainsi des connaissances et des compétences dont il aura besoin, y tient à l'évidence, tout comme le fait que l'université doit entreprendre une véritable éducation du marché pour la *qualité*, pour la professionnalisation (voir *infra* 2.4.), car tant qu'elle n'aura pas valorisé ses propres normes et ses « ressortissants » dans les métiers du langage, la culture de l'*à peu près* l'emportera sans ambage.

4. *Dessiner des profils professionnels spécifiques*

La spécificité des profils professionnels linguistiques est à construire entre la tradition (renouvelée) du professorat et la moderne diversité des métiers du langage, aux confins de l'esthétique (traduction littéraire, traduction, sous titrage et doublage dans le cinéma et l'audiovisuel), de l'ingénierie, de la technique (traduction spécialisée), de l'interface affaires, (commerce international), des métiers du livre, du dialogue et de la négociation politiques, culturels, sociaux (interprète de relation ou interprète de conférence), de la documentation (« veilleur ») et on pourra certainement poursuivre.

Les programmes universitaires, dans leur majorité, répondent à l'heure actuelle à cette demande et s'ingénient souvent à pressentir les besoins futurs. On devra retenir, au niveau européen et dans le sens du processus de Bologne, la mise en place de nombreux mastères dont la construction disciplinaire et la finalité explicite se plient aux exigences et anticipent de nouveaux emplois. Il y a lieu toutefois de s'interroger sur la concordance entre les scénarios curriculaires et la professionnalisation réelle, qui est ici synonyme d'*assurance qualité*, ce qui soulève la question de la généralisation des stages professionnels et de leur *feed-back* sur l'orientation pédagogique et ses contenus. De ce point de vue le programme Leonardo devait connaître un nouvel essor, lui qui réunit pratique du métier et pratique de la langue étrangère en son pays d'origine.

Le processus de Bologne soulève encore un autre problème sensible et qui devra trouver sa solution. En réitérant la relation entre les trois cycles et le devoir d'absorption, à tout palier, sur le marché du travail des étudiants, il reconsidère *la formation initiale* aussi comme *formation professionnalisante*, ne serait-ce qu'à un niveau plus général, mais *qualitativement* acceptable. Deux sont en Europe les solutions (provisoires) : la professionnalisation en fin de parcours scolaire (licence professionnalisante) et la séparation des savoirs et des savoirs professionnels. En fait de projet linguistique, c'est un défi qu'il serait urgent de relever du point de vue curriculaire et méthodologique : aussi, la volonté politique de soutenir en Europe l'apprentissage précoce généralisé de deux langues étrangères (voir *infra* 2.8.), en mettant à la disposition des universités les moyens pour instruire les futurs enseignants, saura-t-elle donner cours à l'immense disponibilité de l'école d'attirer les jeunes et de donner un *sens* intellectuel et une valeur pragmatique à toute étape du parcours universitaire d'un étudiant en langues. Ce serait aussi une revalorisation du professorat lui-même, qu'on a tendance parfois à considérer comme un laissé-pour-compte et qui subit, d'ailleurs, surtout de la part des licenciés en langues, une désertion inquiétante. Ce serait au même titre, le relancement d'un autre ordre de priorités et de focalisations à l'intérieur des programmes et des disciplines qu'il ferait bon d'anticiper.

Ceci ne devra absolument pas porter atteinte à ce travail admirable des universités qui ont intégré les objectifs de la diversité dans la professionnalisation des métiers du langage et qui ont acquis une expérience managériale précieuse dans la mise en place de programmes souples et fiables en ce sens.

5. *Développer la personnalité et le sens civique*

Depuis toujours le plurilinguisme a constitué un moyen d'épanouissement de la personnalité, d'accession à des imaginaires différents. *A fortiori*, dans un monde en interconnexion permanente, en une Europe qui réintègre ses langues et ses cultures et s'ouvre à la diversité linguistique des immigrations non-européennes, l'université doit prendre ses responsabilités qui tiennent aussi bien « à la formation disciplinaire dans plus d'une langue », à la mise en place des cours de sensibilisation à l'interculturel, à la gestion de ces nouveaux domaines des savoirs et savoir-faire linguistiques. La médiation par des langues dans cette Babel contemporaine est un des objectifs majeurs qu'elle

apprend déjà à formuler (voir les rapports Grèce, France, Grande Bretagne, Finlande, Espagne) mais qui est loin d'avoir épuisé ses ressources. Le sens civique en tant qu'objectif des programmes linguistiques rencontre précisément ce problème de la complémentarité culturelle et du dialogue possible.

Sur le plan personnel, l'accueil grandissant des étudiants à l'élaboration et à l'évaluation des programmes, entraîne une connaissance plus nuancée des attentes des générations actuelles et, à terme, une valorisation des acquis mieux adaptés à celles-ci. C'est le programme linguistique en lui-même, mais en égale mesure, sa mise en fonction (travail en équipe, activité de recherches, concours de traduction, forum des étudiants), qui assurent la qualité formatrice et permet à l'individu d'atteindre ses finalités en tant que personne et personnage social.

6. *Harmoniser les niveaux de compétences*

La *qualité* (l'efficacité) des programmes universitaires de langues vivantes s'acquiert dans l'espace de mobilité, de transfert du savoir, d'intercompréhension, d'internationalisation du marché du travail, au prix d'un changement radical de perspective et d'un suivi attentif des évaluations sur des items comparables.

Presque simultanément, deux projets majeurs viennent fédérer cet espace : *Le système européen de transfert de crédits* (ECTS) avec le *Diploma Supplement* en perspective et, directement lié au domaine linguistique, le *Cadre commun de référence* élaboré par les experts du Conseil de l'Europe et adopté par l'ensemble des pays de l'UE et des pays candidats. S'y ajoute le projet *Tuning* en train de prendre sa vitesse de croisière et destiné à une mise en commun des expériences disciplinaires et méthodologiques, à la recherche de la transparence et de la lisibilité accrue des formations et des diplômes.

Des projets complémentaires d'évaluation (voir le rapport de la Grande Bretagne ou le projet DIALANG), de même que l'existence de tests spécifiques (Cambridge, TOEFL, DALF, DELE, Sprach Diplom, etc.) indiquent cette même nécessité de mise en accord des compétences linguistiques.

Certains rapports (Autriche) mettent cependant l'accent sur le besoin d'un *Portfolio* universitaire englobant, au delà du niveau de langue, des connaissances et des savoir-faire spécifiques. Il peut paraître paradoxal d'invoquer des *compétences partielles* dans le contexte d'une discussion sur la *qualité*. Dans l'acception actuelle, compétences partielles sont à entendre autant comme connaissances linguistiques de base, permettant une communication succincte mais efficace, que comme connaissances linguistiques orientées vers un domaine spécifique, supposant la compréhension et l'utilisation des références. La *qualité* est à traiter, à son tour, en termes d'adéquation professionnelle et de capacité à gérer un multilinguisme fonctionnel. Les rapports nationaux n'en font qu'assez peu état, signe que la question soit délibérément ignorée, soit en litige de légitimation. Or, le *Portfolio* des universités pourrait, lui, faire état de ce type de compétences requises par l'information, la mise en contact rapide, est le côté utilitaire des langues. La proposition est d'autant plus intéressante qu'elle pourrait aboutir à un système d'évaluation qui rendraient lisibles les points forts et les points faibles des *curricula*, leur capacité de s'inscrire dans une compétition désormais ouverte. Une fois de plus, la question demande réflexion et solution efficaces à même de répondre au défi.

7. *Conditions d'admission*

Dans les conditions de la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'accès libre à l'université, dans la plupart des pays de l'Union Européenne, se définit par contraste avec le *numerus clausus* encore de rigueur dans la majorité des universités d'état de l'Est (pour ce qui est de l'enseignement privé, le seul critère d'admission est la taxe). Ces systèmes, à double mesure, infléchissent une

certaine appréhension de la *qualité* et s'ils jouent parfois un rôle pervers dans la progression de l'étudiant (qui sorti de la pression du concours vit dans l'autosatisfaction au risque d'un échec à court ou moyen terme), ils avancent aussi plutôt sur le terrain de la *quantité* et moins sur celui des aptitudes réelles et des vocations. Il n'est pas moins vrai que souvent, dans le cadre des programmes d'échanges, on apprécie le niveau de langue des étudiants venus de l'Est, à défaut d'autres compétences (essentiellement communicationnelles). L'introduction récente des « passeports linguistiques » et du *Cadre Commun de référence* dans les diverses formes de certifications seront, à notre avis, d'excellentes modalités de faire monter le niveau et les compétences et d'imposer une réorientation vocationnelle vers les langues en tant que métier défini.

Les études post-graduées proposent, quant à elles, des tests, examens, concours, évaluation des dossiers qui imposent une sélection des candidats en fonction des connaissances, compétences, aptitudes. Dans la mesure où elles tiennent à une spécialisation, il est naturel qu'elles formulent des prérequis comme il est logique qu'elles développent l'*Assurance qualité* comme objectif premier. Or, là aussi, le processus de Bologne, qui prévoit une autre ouverture des études de maîtrise, invite à une réflexion urgente sur les modalités de mettre en accord *accès* et *qualité* professionnelle.

8. *Nouveaux objectifs et nouveaux programmes*

Les considérations évoquées jusqu'ici soulignent à la fois l'évolution incontestable des programmes de langues et la nécessité flagrante d'une concertation, d'une harmonisation *curriculaire*. Elles mettent aussi en évidence le besoin, pour les universités, de concevoir et de mettre en œuvre une politique linguistique pénétrante et moderne, adaptée au rythme et aux exigences d'un monde en mutation. C'est à ce prix que s'obtient la *qualité* et qu'elle perdure.

De nouveaux objectifs et de nouveaux programmes devraient être focalisés sur des questions précises, difficiles d'approche, incommodes, et en raison de cela, urgentes et logiques :

- Comment créer les conditions qui préviennent la détérioration de la *qualité* de l'enseignement des langues lorsque l'accès à l'éducation universitaire se massifie ?
- Comment, en l'occurrence, rendre compatibles cohésion sociale, exigences du marché de travail et *qualité* universitaire ?
- Comment faire adopter / avancer plus rapidement la proposition inscrite dans le *Livre blanc* de la Commission Européenne (1995), résumée dans la formule **1 + 2**, dans les coordonnées *qualité* ?
- Comment, dans ce contexte, réaliser ce pas en avant qui serait l'étude des *langues de proximité* en tant que composante qualitative de l'esprit européen ?
- Comment mieux faire connaître les programmes (déjà existants ou en cours) de langues comparées (EUROM 4) et réactualiser ainsi le problème de la *langue d'introduction* et faire faire des progrès rapides dans l'apprentissage passif des langues ?
- Comment se positionner du point de vue *qualité* face aux programmes de l'EOD ?
- Comment gérer une meilleure mise en relation et un meilleur accès aux programmes de langues en TI déjà existants et encourager la *qualité* prospective de ceux-ci ?

Ce récapitulatif renvoie, en dernière instance, à une logique d'action qui peut être celle de la certitude postulant un système simple et clos – ignorer les problèmes –, et celle de l'incertitude qui évolue dans la complexité et la mouvance. La dynamique des objectifs et des programmes, pour remettre en

question, à chaque pas, la définition même de la *qualité*, aura raison de ce *statu quo* dont on devrait douloureusement guérir.

9. *Nouvelles formes d'évaluation*

S'accorder sur la définition d'instruments de mesure communs, qui rendent compte de la capacité des systèmes à atteindre leurs objectifs, revient à construire une nouvelle mentalité académique. Elle est déjà à l'œuvre dans nombre d'universités et l'alignement au *Cadre commun de référence* en est une preuve, tout comme la disponibilité de certains départements de langues à promouvoir l'évaluation interne et externe.

On est en droit, toutefois, de se demander s'il existe réellement des suivis cohérents, qui partent d'une définition très claire des programmes universitaires de langues, les surprennent dans une logique d'évolution (niveau de départ – niveau d'arrivée, objectifs, moyens, stratégies), informe sur les dérapages éventuels, recommande leur arrêt, bref, conduit un processus de longue haleine destiné à garantir la *qualité* sans qu'interviennent des fatigues ou des distorsions de parcours. On est en droit aussi de se demander quelle est l'ampleur réelle de l'évaluation consécutive à l'échelle des 15 + 10.

- Un *Portfolio* des universités déjà mentionné ;
- la généralisation de l'évaluation interne des enseignements de langue ;
- la mise en place de quelques évaluations-modèles pouvant servir d'exemple de bonne (ou mauvaise) pratique ;
- la recherche des formes institutionnelles de mise en valeur du label *qualité* obtenu par un département de langues (publications, financement complémentaire) ;
- l'élaboration conjointe des programmes européens compatibles⁶ et des niveaux à atteindre pour la diplomation ;
- l'élaboration de grilles d'évaluation après concertation avec les *stakeholders*, afin de rendre compte de la *qualité* requise par tel ou tel métier du langage,

constitueraient autant de formes possibles d'une nouvelle philosophie dans l'enseignement des langues.

En fait, dans la perspective de l'évaluation internationale, les programmes de langues devraient se poser à l'avant-garde, dans la mesure où ils font partie intégrante du système-même d'harmonisation en tant que support de la comparabilité et qu'ils participent ainsi de l'évaluation elle-même. *A fortiori*, ils devraient jouer cette carte (dimension qu'ils sont appelés à servir) pour déterminer leur impact, pour se situer au regard des grands axes de la formation actuelle et pour permettre des regroupements pertinents de *qualité* aussi bien que pour accentuer leur particularité, leur intérêt spécifique. Car harmonisation ne veut pas dire uniformité, mais transparence dans la diversité. Encore faut-il la faire connaître en tenant le pari de la *qualité*. *Niveau européen* est à prendre en ce sens.

Rodica Baconsky
Université « Babes-Bolyai »
Cluj-Napoca, Roumanie

⁶ Un excellent exemple en ce sens, les *Recommandations* de la commission des experts européens pour les filières de traductologie.

ANNEX I

Example of good practice

Plan Langues of the Université catholique de Louvain

The UCL's *Plan Langues* is one of the most imaginative and best known LS programmes in Belgium. A full description of the project would be more relevant to the Curriculum Innovation TNP report than the present one. I will therefore limit my treatment to those factors which are most relevant in terms of QE per se. A key point which needs to be pointed out is that the *Plan Langues* represents a large scale, coherently organised programme which rests on clear strategic choices and which pursues clear strategic goals in the area of language learning across the full range of faculties in the UCL. In my evaluation, the elements which merit particular consideration within the framework of QE are the following.

- The first point is that the development of the *Plan Langues* involved wide ranging discussion of language teaching across the whole range of faculties offering academic programmes at the UCL. In other words, it entailed a broadly based consciousness raising exercise among the various faculties of the UCL. I feel that this in itself is an element which merits consideration in terms of QE. In language teaching methodology per se, increasing importance is being given to what is referred to as *learner training*, ie. the process of raising learners' awareness of the nature of language learning and of the role which they can play in their own learning: specifically, the goal of learner training is to help language learners to become aware of their potential for self-directive learning and is thus an essential enabling condition for learner empowerment. My own experience has led me to believe that in institutional learning contexts where language teaching is offered to the students of different faculties, a key factor to the successful development of language programmes is what could be referred to as *client training*. I feel that this calls for consciousness raising among client faculties with respect to the nature and requirements of effective language teaching and learning. I have frequently been horrified by the lack of understanding among academic colleagues as to what language teaching actually involves, which is not conducive to informed reflection on programme content or pedagogical decision making. This may, in part, be due to the fact that language teaching is offered by a wide range of institutions of a commercial nature which, for evident reasons, make bold marketing claims for their courses or products (cf. the promises of certain popular self-study materials to teach "Dutch in 30 days", or to guarantee certain levels of proficiency in 40 hours or whatever). Many non-language teachers seem unable to distinguish between superficial and commercially driven quick-fix claims of this nature and the often time-consuming process of focused course development and the long-term nature of the language learning process. Engaging client faculties in a serious dialogue on the real nature of their students' language needs and on the means by which these needs can be addressed in learning programmes is, I feel, a crucial factor in the development of effective language programmes. In the first instance, it can influence the faculties' willingness to devote the appropriate resources to their language programme. It can also create a more genuine and informed understanding among client faculties of the nature of language teaching. Students often pick up on implicit messages from their faculties as much as on the explicit messages which are expressed, for instance, in the presence of a language course in their overall academic programme. Thus, if faculty members genuinely understand and appreciate the value of language study, they are likely to communicate this, albeit in very subtle ways, to their students, which can substantially enhance the students' commitment to language learning. Although this is a personal perspective on the UCL's initiative, I feel that the existence of a broadly based discussion of the place of language skills in faculty programmes is in itself a valuable step towards QE.

- Another positive aspect of the *Plan Langues*' extensive preparation of its language courses across faculties is that it rested on a needs analysis based approach to course development, small groups of language teachers and members of client faculties working together to identify the specific needs and learning objectives of the students of each faculty.
- In addition to the use of needs analysis as a basis for developing course objectives, and thus of providing language teachers with clear, pragmatically-driven guidelines for the selection of learning materials and activities, the *Plan Langues* was underpinned by a specific overall philosophy based on motivational criteria. It adopted an explicitly "light" approach to language teaching resting on three main strategies. The first is that students across faculties have only 30 hours per language in each of their first and second years at the university, which is not seen as being a particularly heavy burden. The second is that achievement targets are not set at intimidatingly high levels so that, with a reasonable amount of investment, most students are able to achieve at least a respectable mark. The third is that, in the first two years, the main focus is on receptive skills (listening and reading), which are seen as being potentially less stressful to develop than productive skills, which are then developed from the students' third year at the university. This aspect of the UCL's strategy merits consideration, especially in terms of the development of large scale language teaching projects. One line of reasoning argues for a "strong" approach with tight goal setting and the aim of achieving high levels of proficiency in closely predefined domains of competence. Such an approach has its own coherence, but can also be "expensive" in that it concentrates teaching resources around a limited number of languages and / or learning goals. It can, of course, lead to high levels of achievement, but can also lead to a more narrowly focused form of learning. The UCL's "lighter" approach may not achieve such high levels of achievement, but offers the possibility of generating a "can-do" attitude among students to language learning, and possibly a more open attitude to subsequent learning. (This point has particular relevance with respect to the setting up conditions conducive to promoting the objective of life-long learning.) I do not feel in a position to evaluate which of these two strategies is better in absolute terms, but the choice is one which merits being taken into account in the planning of large scale language teaching projects. It is, however, likely that a "light", or motivationally driven strategy would be more appropriate in contexts where secondary level language teaching is weak, so that students enter HE either with low levels of language knowledge or with negative attitudes to language learning. It may also be more appropriate in contexts where there is less overall openness to language learning.
- Yet another aspect of the UCL's strategy which merits attention is the choice as to the stage of students' HE career at which resources should best be invested. Even if individual courses are relatively short (30 hours) in students' first two years at the UCL, the very broad provision of language teaching across faculties means that a considerable amount of resources are invested at this stage, in addition to the other courses which students follow in subsequent years. There are two perspectives on this choice. One is that it is more cost-effective to invest more heavily towards the end of students' academic programme, when their professional awareness and their understanding of the linguistic and communicative demands of their future profession is sharper. (This perspective assumes that the input-uptake ratio will be enhanced by a more immediate perception by students of the professional relevance of their language practice activities.) Another perspective is that investment in language teaching in the early years of HE study maintains the language skills students bring with them from secondary school and, crucially, develops positive attitudes and a "culture of language learning" which will contribute positively to subsequent learning, including the learning of additional languages. As on the last point, it is difficult to offer definitive answers as to which of these strategies is better in absolute terms. They do, however, represent strategic choices which merit being taken into account.
- The *Plan Langues* involves a very substantial amount of language teaching, and the ILV employs more than 70 teachers, with 25 in the English department alone. This clearly represents a major challenge in administrative and organisational terms. One measure adopted by the ILV in terms of the pedagogical organisation of its teaching involves making groups of teachers (generally three or four) responsible for the language teaching programmes of certain faculties or groups of

faculties with similar concerns. This allows for a concentration of resources and a specialisation of teachers in certain content domains, which is conducive to more focused teaching and also allows for a more cost-effective use of teachers' time. (I am aware of the problems of a dispersal of energies from the experience of my own department at the ULB. My colleagues in the English department teach across the full range of our courses, so that a given person can, in just one day, be teaching spoken skills to students of business, reading skills to students of psychology, and presentational skills to students of applied science. I feel that this leads to an unproductive dispersal of energies, but the organisational and timetabling structures in place make it impossible for me to organise things differently.) Focused use of teaching resources is a potentially significant factor in enhancing both the quality and the cost-effectiveness of teaching programmes.

- A final point with respect to the *Plan Langues* is that it did not simply happen. The rector of the UCL was personally convinced of the role of language skills in the broader academic programme and future professional prospects of students of all disciplines, and played a strong leadership role in the design and practical realisation of the *Plan Langues*. In other words, one influential change agent played a key role in the project. The lesson to be derived from this point is that, in the planning of change, it is necessary to be attentive to the attitudes and institutional role of potential change agents. Virtually all educational change has implications in terms of institutional structures and the roles played by various institutional actors. The planning of change therefore needs to incorporate an open and honest evaluation of the actors present in the target institution, their current roles and responsibilities, their attitudes to the intended change, and the identification of potential change agents and their ability to influence other actors.

A substantial amount of space has been devoted to the *Plan Langues*. In part, this is because this project is one of the more imaginative LS initiatives in Belgium. In part, it is because I have quite simply been able to gain more information on the Plan Langues than on initiatives undertaken in other. In broader terms, however, I feel that the *Plan Langues* involves many of the strategic choices which need to be taken into consideration in the development of a coherent, large-scale language teaching programme. In summary, these are.

- Involvement of client faculties in the overall process of reflection on the role and the practical organisation of language teaching.
- Cooperation between client faculties and language teaching specialists in goal setting.
- The development of a coherent pedagogical strategy and philosophy of teaching and learning.
- Strategic decisions relating to the allocation of resources.
- Coherent and focused use of teaching staff and resources.
- Identification of institutional strengths, weaknesses and opportunities, including the role of change agents.

ANNEXE II

Exemple de bonne pratique

CLUB (Concept des Langues à l'Université de Bâle)

Dans le domaine des langues, l'université de Bâle peut servir d'exemple en ce qui concerne la planification stratégique. Suite à des réflexions sur l'importance croissante des compétences langagières sur un marché du travail de plus en plus transfrontalier, voire international, le Conseil de l'Université (= organe de décision suprême) a commandité, en 1999, un « Concept des Langues pour l'Université de Bâle » (*CLUB*). Celui-ci prévoit de meilleures et surtout d'autres possibilités d'apprentissage langagier pour tous les étudiants (enseignement de matières dans d'autres langues que la langue officielle locale, cours axés sur le langage académique, par exemple français pour juristes, pédagogie des échanges, apprentissage autonome à l'aide de logiciels spécialisés dans des "Centres d'apprentissage", etc.) ainsi que l'introduction de *credit points* pour l'acquisition de compétences langagières dans tous les curricula. On se situera, dans ce dessein, dans le contexte du "Cadre européen de référence commun" du Conseil de l'Europe de 1996. Cet apprentissage se greffera sur d'importantes connaissances en plusieurs langues vivantes acquises avant la "maturité" (baccalauréat). Savoir communiquer en plusieurs langues, deviendra ainsi une qualification supplémentaire mais indispensable pour tous les étudiants. L'allocation de ressources importantes dans l'enseignement des langues manifeste la volonté évidente de faciliter aux étudiants l'accès à un monde du travail de plus en plus multilingue et multiculturel — et de ne pas se satisfaire d'une simple diglossie avec l'anglais.