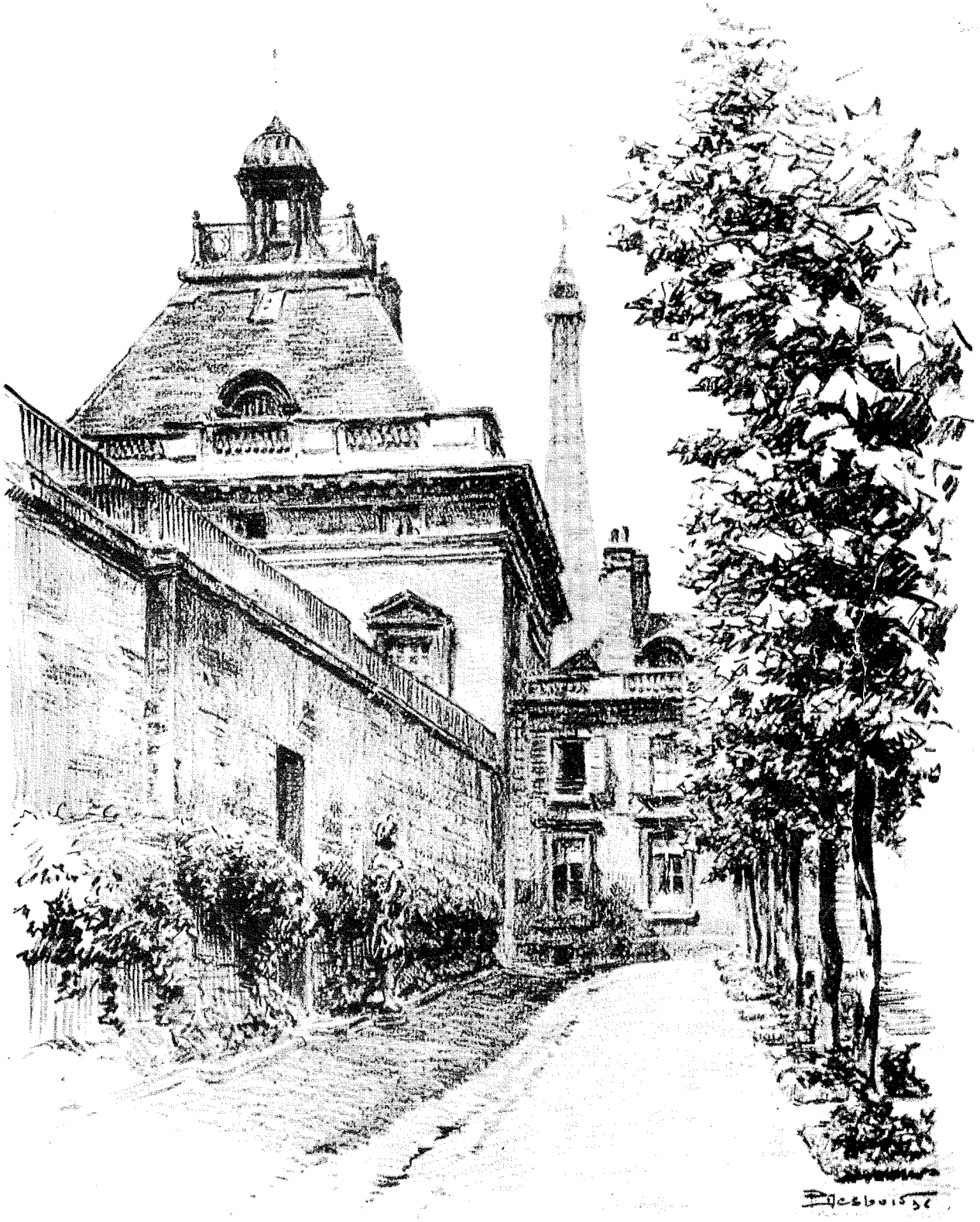
# B.I.L.C.
# procès verbal de la conférence



**ECOLE MILITAIRE – PARIS**

**1-5 juin 1981**

# - S O M M A I R E -

# P R O G R A M M E

-=-=-

## LUNDI 1er JUIN 1981

| | |
|---|---|
| 09 H 30 | Ouverture de la Conférence |
| 09 H 45 | Renseignements pratiques |
| 10 H 00 | Pause |
| 10 H 15 | Discours d'accueil du Général commandant les Ecoles de l'Armée de Terre |
| 10 H 45 | Photo de groupe et visite rapide de l'Ecole Militaire |
| 12 H 15 | Apéritif |
| 13 H 00 | Repas |
| 14 H 00 | Conférence : "La créativité chez le professeur de langue" |
| 15 H 00 | Conférence : "Le contrôle de la compétence et de l'efficacité du professeur de langue" |
| 16 H 00 | Pause |
| 16 H 15 à 17 H 30 | Travaux de groupe |

## MARDI 2 JUIN 1981

| | |
|---|---|
| 09 H 30 | Conférence : "L'autodidaxie" |
| 10 H 30 | Conférence : "Approche notionnelle fonctionnelle et formation des professeurs" |
| 11 H 30 | Pause |
| 11 H 45 à 12 H 30 | Exposé de la délégation canadienne |
| 12 H 30 | Repas |
| 14 H 00 | Conférence : "Les compétences du professeur de langue dans l'enseignement aux adultes" |
| 15 H 00 à 16 H 15 | Travaux de groupe |
| 18 H 00 | Réception à l'Hotel de Ville de Paris |
| 20 H 00 | Dîner officiel au Mess Napoléon de la Gendarmerie Nationale |

.../...

MERCREDI 3 JUIN 1981

| | |
|---|---|
| 09 H 30 | Exposé de la délégation américaine |
| 10 H 30 | Pause |
| 10 H 45 à 12 H 30 | Travaux de groupe et réunion du Comité Directeur |
| 12 H 30 | Repas |
| 13 H 30 à 17 H 30 | Visite du Château de Versailles |

JEUDI 4 JUIN 1981

| | |
|---|---|
| 09 H 30 | Présentation du CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) |
| 10 H 30 | Pause |
| 10 H 45 à 12 H 30 | Exposé des délégations américaine et canadienne |
| 12 H 30 | Repas |
| 14 H 00 | Réunion du Comité Directeur et rédaction des travaux de groupe |
| 16 H 00 | Pause |
| 16 H 15 à 17 H 30 | Compte rendu des groupes de travail |

VENDREDI 5 JUIN 1981

| | |
|---|---|
| 09 H 30 | Rapports nationaux de la Grande-Bretagne, des Etats Unis et de la République Fédérale d'Allemagne |
| 10 H 45 | Pause |
| 11 H 00 | Rapport du Comité Directeur |
| 12 H 30 | Repas |
| 14 H 00 | Débat général |
| 15 H 30 | Séance de clôture - Départ des délégués |

-=-=-=-=-=-=-

## DELEGATIONS PARTICIPANT A LA CONFERENCE

(* = Chef de délégation)

PAYS MEMBRES

1. BELGIQUE

* Commandant FILLEUL Daniel
Académie Royale Militaire BRUXELLES
Chef de la Section d'Anglais

Professeur VAN PASSEL Frans
Académie Royale Militaire BRUXELLES
Chef du Centre de Langues

2. CANADA

* Lieutenant-Colonel TASCHEREAU Alex
Directeur de l'Enseignement des Langues
Ministère de la Défense OTTAWA

Lieutenant-Colonel DUMONT Don
Commandant l'Ecole des Langues
des Forces Canadiennes

Lieutenant-Colonel THOMSON "Jock"
Commandant la "Canadian Forces
Language School"

Monsieur RANGONGO Percy
Direction de l'Enseignement des
Langues OTTAWA

Monsieur MELADY Jim
Directorate of Language Training TORONTO

3. FRANCE

* Chef de Bataillon LIERVILLE Daniel
Centre de Langues et Etudes Etrangères
Militaires - Chef de la Section d'Etudes
Britanniques et Nord-Américaines

Chef de Bataillon VARLIETTE Jean-Marie
Centre de Langues et Etudes Etrangères
Militaires - Chef de la Section
d'Etudes Italiennes

4. R.F.A.

* Président MAUR Hans
Directeur du Bundessprachenamt HURTH

Monsieur SCHWARZ Michel
Bundessprachenamt Office Fédéral des
Langues HURTH

.../...

Regierungsdirektor LEBEN Erwin
Sous-chef de l'instruction linguistique
Ministère de la Défense BONN

5. ITALIE

* Lieutenant-Colonel BELLILLO Gianmarco
Etat-Major de la Défense ROME
Bureau Instruction

6. PAYS BAS

* Capitaine NOORDSIJ Leen
Ecole du Renseignement Militaire
HARDEWEJK

7. PORTUGAL

* Lieutenant-Colonel DE ALBUQUERQUE Antonio
Stagiaire Ecole de Guerre PARIS

8. SHAPE

* Monsieur ELLIS David
Chef du Centre de Langues SHAPE et IMS

9. ROYAUME UNI

* Captain LAW Michael
Directeur du Bureau Moyens de l'Instruction
Navale - Ministère de la Défense LONDRES

Major MAC MAHON Kevin
Direction de l'Enseignement des langues
de l'Armée de Terre

Squadron Leader WOOD David
Direction de l'Enseignement des Langues
de l'Armée de l'Air

10. ETATS UNIS D'AMERIQUE

* Colonel MAC NERNEY David
Commandant désigné du DLI/FLC
MONTEREY (Californie)

Monsieur de LESPINOIS Pierre
Directeur de l'Instruction

Docteur HUTCHINSON Joe
Direction de l'Instruction Etudes

Monsieur RATLIFF John
Institut des Affaires Etrangères
Instruction et Contrôle WASHINGTON

Monsieur SZASZY Alex
Représentant du DLI en Europe (USAREUR)

OBSERVATEURS

11. NORVEGE

Lieutenant-Colonel KLYKKEN Ebbe
Attaché de Défense près l'Ambassade
de Norvège à PARIS

## ORGANISATION GENERALE DE LA CONFERENCE DU BILC 81

Représentant le Ministre de la Défense
- Général de Corps d'Armée SCIARD
  Commandant les Ecoles de l'Armée de Terre

Président de la conférence
- Colonel Bernard DIETRICH

Président du Comité Directeur
- Capitaine de Vaisseau LAW (G.B.)

Organisation générale et coordination
- Lieutenant-Colonel ROBILLIARD
- Chef de Bataillon LAFAGE
- Capitaine BONIFAIX

Chef du Secrétariat
- Lieutenant SOLER (OFAT)

Secrétaire permanent
- Monsieur George WORRALL

## PAYS REPRESENTES ET DELEGUES OFFICIELS

Membres du BILC

BELGIQUE - Professeur Van PASSEL
CANADA - Lieutenant-Colonel C.A. TASCHEREAU
ETATS-UNIS - Colonel David Mac NERNEY
FRANCE - Commandant Daniel LIERVILLE
ITALIE - Lieutenant-Colonel BELLILLO
PAYS BAS - Capitaine L. NOORDSIJ
PORTUGAL - Lieutenant-Colonel de ALBUQUERQUE
REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE - Président MAUR
ROYAUME UNI - Capitaine de Vaisseau LAW
SHAPE - Monsieur David ELLIS

Pays observateur

NORVEGE - Lieutenant-Colonel E.C. KLYKKEN

Délégués d'honneurs

Colonel LAUTIER (en retraite) anciens délégués français
Colonel de GOUVELLO (en retraite) du BILC

.../...

## PRINCIPAUX CONFERENCIERS FRANCAIS

Professeur GAUTHIER
Université de Paris V
U.E.R. de linguistique

Monsieur VILLEGIER
Inspecteur général honoraire
de la fonction publique

Professeur VALENTIN
Directeur du département de
langues appliquées à la SORBONNE
C.U. du Grand Palais

Professeur J. CORTES
Directeur du CREDIF
Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud

Professeur D. COSTE
CREDIF - Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud

Professeur CHAIX
CREDIF - Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud

-=-=-=-=-=-=-=-=-

IAE/BILC/3/1981

Liste de circulation en annexe

CONFERENCE 1981 DU BILC - PROCES VERBAL DE LA REUNION DU COMITE DIRECTEUR

1. On trouvera ci-joint le Procès Verbal du Comité Directeur du BILC réuni lors de la 15ème conférence du Bureau pour la Coordination Linguistique Internationale, qui s'est tenue à l'Ecole Militaire PARIS du 1er au 5 juin 1981.

2. Ce procès verbal est plus étoffé qu'à l'habitude, car il est considéré que l'imminente transmission des charges du Secrétariat du Royaume Uni à la République Fédérale Allemande (qui prendra effet le 1er janvier 1982) exigeait un compte-rendu détaillé de la situation présente des activités du BILC.

G.G. WORRALL
Secrétariat du BILC

Le 30 juin 1981

C O N F E R E N C E

du Bureau pour la Coordination Linguistique Internationale

tenue à l'Ecole Militaire PARIS - 1981

-=-=-=-=-

## PROCES VERBAL DE LA REUNION DU COMITE DIRECTEUR

MEMBRES PRESENTS

| | |
|---|---|
| BELGIQUE | Commandant FILLEUL D. |
| CANADA | Lieutenant-Colonel CA TASCHEREAU |
| FRANCE | Commandant D. LIERVILLE |
| R.F.A. | Président H. MAUR |
| ITALIE | Lieutenant-Colonel G. BELLILLO |
| PAYS BAS | Capitaine L. NOORDSIJ |
| PORTUGAL | Lieutenant-Colonel A. de ALBUQUERQUE |
| ROYAUME UNI | Commandant K. Mac MAHON |
| ETATS UNIS | Colonel D.A. Mac NERNEY |

MEMBRE ASSOCIE

| | |
|---|---|
| SHAPE/IMS NATO | Monsieur D. ELLIS |

SECRETARIAT

| | |
|---|---|
| PRESIDENT | Capitaine M.F. LAW Royal Navy |
| SECRETAIRE GENERAL | Monsieur George WORRALL |

-=-=-=-=-=-

1ère SEANCE - TENUE LE MERCREDI 3 JUIN 1981

1er POINT - PROCES VERBAL DE LA REUNION DU COMITE DIRECTEUR 1980.

1. Le procès verbal de la réunion du Comité Directeur tenue en juin 1980 a été adopté à l'unanimité comme étant conforme aux délibérations. Plusieurs questions que soulèvent ce procès-verbal ont été discutées comme suit :

a/ - Point 9 (Symposia)
Le rapport national du Royaume Uni 1981, qui a été transmis à tous les chefs de délégation rend compte du succès du récent symposium sur l'enseignement de la langue anglaise, tenu à l'Ecole de Langues de l'Armée de Terre à Beaconsfield. L'accent est mis sur la valeur de telles conférences spécialisées pour les pays membres du BILC. Le délégué de la R.F.A. déclare qu'il tracera dans le courant de la semaine, les grandes lignes d'un séminaire sur l'enseignement de la langue russe, qui se tiendra au Bundesprachenamt cette année.

b/ - Points 11 et 12 (Rapport SGTT) (1)
Le Président confirme qu'un exemplaire du rapport SGTT est envoyé au Secrétariat JSSG/ET NT (2). Monsieur ELLIS entreprend de mettre à jour le statut du SGTT lors de la prochaine réunion du Comité Directeur (le 4 juin 1981).

c/ - Les autres questions soulevées seront discutées dans le cadre des points qui apparaissent déjà à l'ordre du jour.

2ème POINT - LE SECRETARIAT.

2. Le représentant du Royaume-Uni fait une courte déclaration confirmant la position de son pays à l'égard de l'avenir du secrétariat du BILC, comme une correspondance antérieure en avait déjà fait part. (voir annexe A). Il souligne que ceci n'implique pas que le Royaume-Uni souhaite se retirer du BILC. La décision de se retirer du secrétariat n'a pas de caractère politique.

3. Le Président énonce les raisons pour lesquelles le Royaume-Uni est amené, contre son gré, à prendre cette décision, par les difficultés financières rencontrées actuellement par le Ministère de la Défense du Royaume-Uni. Les frais inhérents à l'envoi d'une équipe de représentants et du Secrétariat, du Royaume Uni à la conférence du BILC constituent le fond du problème. La décision de limiter les dépenses est prise au plus haut niveau. C'est parce qu'il aurait

---

(1) Groupe d'étude des besoins et d'élaboration des tests
(2) Services communs-Sous-groupe de l'instruction Euro-OTAN

été discourtois d'agir autrement, que le Royaume Uni peut prendre part comme prévu à la conférence de cette année. Les représentations à venir du Royaume-Uni aux conférences du BILC devront vraisemblablement être très réduites.

4. Le Président souligne que tous ces changements proviennent du problème matériel du financement. Il n'y a là ni motif politique, ni la volonté du Secrétariat lui-même de se retirer. Le Royaume Uni continuera à prendre part aux activités du BILC dans la mesure des limites actuelles imposées par les contraintes financières.

5. Le Président s'adresse ensuite au Comité afin que soient faites des suggestions quant à la manière de continuer le travail du Secrétariat.

6. Le délégué canadien fait remarquer qu'il conviendrait de s'assurer que le point focal du BILC, son Secrétariat, reste en Europe, ne serait-ce que pour une durée de l'ordre de trois ans. Cette disposition pourrait être modifiée ultérieurement. Le représentant des Etats-Unis se conforme à cette opinion, en faisant remarquer que le groupe-cible du BILC se situe dans l'Europe OTAN. Il pourrait nuire au fonctionnement permanent de l'organisation que le Secrétariat soit très éloigné de l'Europe, tel que l'est le DLI-FLS à Monterey.

7. Le Président remercie le Canada et les Etats-Unis et exprime sa conviction que le Comité verra le bon sens des commentaires faits. Il serait injuste de ne pas rappeler les considérables et généreuses contributions déjà apportées au BILC par ces deux pays, sans lesquelles l'organisation en serait d'autant plus pauvre.

8. Le délégué de la R.F.A. remarque, à son grand regret, que l'attitude du Royaume Uni a contraint un Secrétariat qui avait érigé une base très saine pour la continuité et la stabilité du BILC, à se démettre de ses fonctions. Il est indispensable de conserver un Secrétariat permanent. Le délégué des U.S.A. approuve ces commentaires.

9. Le Président demande que soit commentée la suggestion suivant laquelle ce serait au pays-hôte de chaque conférence de fournir le Secrétariat. Cette proposition ne reçoit aucune approbation.

10. Il s'ensuit quelques discussions au sujet du rôle du Président du Comité Directeur, mais le problème est ajourné jusqu'à ce que soit résolue la question du Secrétariat.

11. Le délégué des Etats-Unis propose que l'on demande à la République Fédérale Allemande si elle consent à endosser les responsabilités du Secrétariat. Cette suggestion est appuyée par le Canada.

.../...

13. Le Président invite le Comité à exprimer son vote sur la proposition faite par la République Fédérale Allemande d'assumer le rôle du Secrétariat jusque là rempli par le Royaume Uni, et ce, à la date qui conviendra avant fin 81. La proposition ne rencontre aucune opposition, mais le Portugal s'abstient et la délégation française demande que le vote soit remis à la réunion du lendemain. Cette requête est acceptée.

3ème POINT - PRESIDENT - COMITE DIRECTEUR.

14. Le délégué de la République Fédérale Allemande indique que même si son pays fournit le Secrétariat, la présidence du Comité Directeur peut être attribuée à un autre pays si cela s'avère nécessaire.

15. Le Président suggère que le pays-hôte de la conférence 1982 remplisse ce rôle et que la prochaine réunion du Comité Directeur puisse revenir sur cette disposition.

16. Il s'ensuit quelques discussions quant au statut qu'il convient d'accorder au Président du Comité Directeur. Certains pays ne voient pas de problème à ce que cette fonction soit remplie par un civil de rang approprié dans la mesure où il représente le Ministre de la Défense concerné et que les exigences de l'enseignement militaire des langues des pays membres du BILC lui soient familières. Il est décidé de remettre toutes les discussions à ce propos jusqu'à la prochaine séance, afin que les intéressés puissent reconsidérer leurs positions.

17. Une proposition du Canada suivant laquelle le pays-hôte de la conférence fournirait le Président du Comité Directeur, est également remise afin d'être prise en considération ultérieure.

4ème POINT - LIENS DU BILC AVEC LE SHAPE.

18. Le Président se réfère aux statuts du Ministère de la Défense du Royaume Uni (cf. parag. 1 et 2 des statuts du BILC) qui ont conduit à la fonction du Bureau et en définissent les attributions. Ces textes établissent des liens étroits avec l'Alliance Atlantique. Il retrace ensuite l'histoire de l'évolution des rapports entre le BILC et l'OTAN tels qu'ils ont été assemblés par le Secrétariat à partir des documents disponibles. Il fait remarquer que l'annexe B des Règles de Fonctionnement indiquent les liens de consultation qui existent à présent entre le BILC et l'Alliance, et fait part du souhait du Royaume Uni que ces liens soient désormais renforcés.

19. Il s'ensuit d'importantes discussions quant aux mesures qu'il convient de prendre pour renforcer les liens du BILC avec le SHAPE et/ou l'Alliance.

20. Plusieurs délégués font remarquer que, même si le représentant du SHAPE devient un membre à part entière, cela ne représente pas un changement significatif, tandis qu'il n'est pas conforme à la pratique OTAN de donner le droit de vote à un représentant du Personnel International de l'OTAN.

21. Le délégué belge propose qu'un représentant du BILC assiste aux réunions de l'"Euro-Training Group", mais le représentant de l'Allemagne Fédérale remarque que les représentants militaires existants au sein de ce groupe ont déjà le pouvoir de discuter de questions sur l'enseignement des langues au nom des pays représentés.

22. Le Comité convient finalement qu'il ne voit pas de raison pour changer le status quo. Pour l'instant, il ne semble ni réalisable ni souhaitable de modifier les liens et canaux de communication existants avec l'OTAN, tels qu'ils sont déjà définis par les textes régissant le Bureau (voir Annexe B des Statuts).

23. La première séance du comité est levée à 17 H 30.

SECONDE SEANCE - TENUE LE JEUDI 4 JUIN 1981

3ème POINT (suite) - PRESIDENT DU COMITE DIRECTEUR.

24. Après avoir à nouveau fait part de l'appréciation du Comité pour l'offre généreuse et opportune faite par la République Fédérale Allemande d'assumer le rôle du Secrétariat du BILC, le Président attire l'attention sur la distinction entre le rôle du Président de Conférence et celui de Président du Comité Directeur. L'accord suivant lequel le pays-hôte devra toujours fournir le Président de Conférence fait l'unanimité.

25. Un certain nombre de délégués expriment leurs points de vue quant à la procédure de nomination du Président du Comité Directeur :

a/ - Le pays-hôte devra fournir le Président

b/ - Le pays-hôte fournira habituellement le Président. Cet aspect reçoit toute l'approbation des pays qui ne pensent pas pouvoir, ou vouloir fournir un Président, même si ceux-ci recevaient la Conférence.

c/ - Le Secrétariat fournirait le Président lorsque les dispositions garantissant l'alternance ne seraient pas nécessaires.

d/ - Le Secrétariat fournirait le Président, mais cette disposition serait revue après 12 mois.

.../...

26. Le délégué canadien fait une déclaration remerciant vivement les membres du Secrétariat et les Présidents, à la fois passés et présents, qui jusque là ont toujours été fournis par le Royaume Uni. Il y joint une déclaration louant la RFA de s'apprêter à entreprendre les importantes tâches du Secrétariat. La ferme décision suivant laquelle le Comité Directeur déciderait chaque année quel pays aurait à fournir le Président du Comité pour l'année suivante, n'a pas pour but de déprécier la gratitude que ressentent les délégués à l'égard des deux pays suivants. La RFA appuie cette proposition qui est ensuite adoptée à l'unanimité, bien que le délégue du Royaume Uni exprime sa réserve quant aux effets que ces dispositions peuvent avoir sur la continuité.

27. Le délégué de la RFA propose que l'on invite le Canada à fournir le Président pour la conférence 1982 du BILC. Cette proposition est appuyée par le Royaume Uni, puis adoptée à l'unanimité.

COMMENTAIRE DU SECRETARIAT. La partie soulignée du paragraphe 26 implique une modification des statuts, jointe en annexe B de ce procès verbal.

28. A ce point, on exprime une certaine inquiétude quant à savoir qui, à l'avenir, serait responsable de l'enregistrement du procès verbal du Comité Directeur. La RFA indique qu'elle est disposée à fournir un secrétariat, mais que cette tâche peut être discutée avec le pays-hôte.

5ème POINT - RAPPORT DU SGTT AU JSSG (cf. POINT 1 - PARAGRAPHE 1b)

29. A la fois, le Président et le représentant du SHAPE/Personnel militaire international/OTAN se réfèrent à diverses correspondances dont nous donnons les extraits concernés en annexe C à ce procès verbal.

30. Le Comité prend note du climat financier et politique qui dicte les relations actuelles entre le BILC et l'Alliance ; ainsi que de l'opinion du représentant du SHAPE/IMS suivant laquelle toute évolution tendant à donner à l'OTAN le parrainage de la mise au point de tests conformes aux données définies par le STANNAG 6001 soit soumise à des initiatives externes au BILC. En attendant, il considère qu'un important travail bilatéral peut être fait, grâce aux liens internationaux et aux échanges officieux déjà établis au sein même de l'Organisation du BILC. Il commente l'utilité de fournir aux gestionnaires un guide expliquant comment le STANNAG peut leur fournir une interprétation utile.

.../...

31. Le Président remercie le représentant du SHAPE/Personnel Militaire International, pour son contrôle continu de cette question si souvent débatue, et pour la manière dont il cherche à transmettre la réelle utilité du BILC aux organisations extérieures. Il résume l'impression du Comité qu'il y a peu à gagner, à faire plus pour l'instant qu'exploiter de manière adéquate et opportune les liens de consultation existant déjà entre le BILC et les Services Communs Sous-Groupe de l'Instruction Euro-OTAN (cf. Annexe B aux statuts du BILC).

6ème POINT - CONFERENCE 1982 DU BILC.

32. Le délégué canadien lance l'invitation officielle du Canada pour la session 1982 de la Conférence. Il annonce que celle-ci aurait lieu entre le 16 et le 21 mai 1982 au Collège Militaire Royal, Saint-Jean, Province de Québec, où toutes les installations nécessaires seraient disponibles en ce moment précis de l'année. Le Collège est à quelques vingt minutes de Montreal et à un mile de l'Ecole de Langues des Forces Canadiennes. De plus amples renseignements seront transmis par le Secrétariat début 1982.

33. Le Président exprime la gratitude du Comité pour l'offre généreuse du Canada et le souci particulier qu'a montré la délégation canadienne pour s'assurer de la participation d'un maximum de délagations membres. Il réitère les remerciements unanimes pour l'engagement du Canada à fournir à la fois le Président de la Conférence et celui du Comité Directeur.

7ème POINT - THEME DE LA CONFERENCE 1982.

34. A la requête du représentant canadien, le Président et le Comité acceptent les contre-propositions du délégué canadien, Monsieur RANGONGO pour le thème 1982 (cf. Annexe D). Il est proposé par la Belgique, et appuyé par le Royaume Uni que le thème suivant soit adopté : "L'impact du progrès des technologies et instruction sur l'apprentissage de la deuxième langue". Ceci est adopté à l'unanimité.

35. On juge utile que les sujets des groupes de travail soient connus suffisamment à l'avance afin que chaque pays puisse affecter leurs délégués à leurs groupes préférentiels. Le Canada et le Secrétariat désigné (RFA) se mettent d'accord pour faire circuler l'information nécessaire en temps utile.

8ème POINT - CONFERENCE 1983 DU BILC.

36. Le délégué de la RFA répète l'invitation de cette dernière d'inviter la conférence 1983 à l'Office Linguistique Fédéral à HURTH. Les détails préliminaires nécessaires seraient donnés à la réunion du Comité Directeur de l'année suivante.

.../...

9ème POINT - CONFERENCE 1984 DU BILC.

37. Le délégué belge déclare qu'il peut apporter une confirmation définitive à l'invitation faite par son pays pour que la Conférence de 1984 se tienne à l'Ecole Royale de BRUXELLES.

10ème POINT - L'AVENIR DU BILC.

38. Le Président suggère qu'avec les contraintes financières sur les dépenses publiques, auxquelles de nombreux pays sont confrontés, il devient aujourd'hui opportun de commenter la valeur du BILC, en prêtant une attention particulière à son travail et à son objet, ainsi qu'à la fréquence et la durée de ses réunions.

39. On a répondu ainsi :

a/ - C'est d'un commun et ferme accord que l'on reconnaît que l'organisation du BILC est très importante pour les pays participants. Même les pays disposant de bonnes ressources d'enseignement des langues bénéficient fortement des activités du BILC.

b/ - Il n'est pas facile de structurer les résultats et les objectifs du BILC en termes statistiques et financiers qui sont éloquents pour des organisations autres que celles vouées à l'enseignement des langues. On pense cependant qu'il est bon de faire largement connaître, dans la mesure du possible, les résultats tangibles à la fois au sein et en dehors du BILC. Une attention plus fréquente prêtée aux problèmes pratiques de l'enseignement des langues pourrait contribuer à une meilleure compréhension du travail fait par le BILC.

c/ - La fréquence et la durée actuelles des conférences ont été considérées comme matérialisant une exigence minimale. Il y eut bien plus d'échanges concrets et utiles durant les périodes hors conférences qu'il n'y paraît. Les visites dans d'autres pays sont un élément majeur du processus d'échange culturel sans lequel un système d'enseignement des langues ne fournit qu'un service imparfait à ses clients. Il ne serait pas rentable de faire d' d'aussi longs voyages pour une conférence plus courte.

d/ - Les délégués font part de leur impression que le financement de ces activités d'études visant à améliorer les communications entre alliés et à améliorer la compréhension des problèmes auxquels les diverses alliances sont confrontées, est tout aussi important que ceux qui réalisent des bénéfices plus remarquables et tangibles. On regrette que l'on ne puisse établir clairement le rapport coût-efficacité du BILC, qui est une assemblée de spécialistes du langage à orientation militaire, dont le travail s'est poursuivi sans recours à quelque forme de financement que ce soit.

.../...

40. Les délégations se mettent d'accord pour continuer et soutenir les activités du BILC dans la mesure de leurs compétences et s'opposent à toute forme d'action régressive. Il s'agit d'aller de l'avant et non de battre en retraite.

11ème POINT - REMERCIEMENTS.

41. Le Président répète la gratitude de toutes les délégations pour les aimables propositions du Canada, de la RFA et de la Belgique de recevoir à l'avenir les délégations du BILC dansleurs pays.

42. Le délégué belge mentionne tout particulièrement le récent symposium sur l'enseignement de la langue anglaise qui s'est tenu à l'Ecole des Langues de l'Armée de Terre, Centre RAEC, à BEACONSFIELD au Royaume Uni. Il avait appris que tous ceux qui y avaient participé avaient trouvé les discussions et délibérations inestimables. Le Comité Directeur adresse ces remerciements au Commandant du Centre RAEC ainsi qu'à son personnel.

43. Le Président souligne que toutes les délégations doivent être reconnaissantes à la République Fédérale Allemande d'avoir accepté de fournir le Secrétariat du BILC à partir de 1982. Il pense que le dur travail qui en découle serait facilité par l'énorme coopération continue des délégations membres, comme le Secrétariat alors conféré au Royaume Uni, en avait fait l'expérience.

44. Il reconnaît, avec ses remerciements, le très aimable tribut que tous les délégués membres ont versé au Président du Comité Directeur, tant passé que présent, ainsi que le travail diligent et industrieux du Secrétariat établi à l'Institut de formation de l'Armée de Terre. Il remercie, au nom de tous les pays représentés aux conférences du BILC, le Directeur de la Formation de l'Armée de Terre et tout son personnel, pour avoir fourni et appuyé ce service essentiel.

45. Conformément au souhait de toutes les délégations, il demande que ce procès verbal fasse état du travail fourni par Monsieur George WORRALL, qui appartient depuis 1972 au Secrétariat établi au Royaume Uni, et on ne peut omettre de faire mention de son importante contribution individuelle au service du BILC (note du Président : les délégués ne cachent pas à Monsieur WORRALL leur chaleureuse appréciation de ses services qui ont été un facteur majeur ayant contribué jusque là au succès du BILC)

Le 30 juin 1981

G.G. WORRALL
Secrétariat du BILC

POST SCRIPTUM DU SECRETARIAT.

a/ - Au cours de son message d'adieu, le Secrétariat actuel souhaite faire part de la gratitude du Secrétariat à toutes les délégations et à tous les délégués du BILC, tant passés que présents, pour leur très appréciée et nécessaire coopération tout au long des années. Il serait injuste de ne pas mentionner des noms tels que ceux des Commandants STOREY, JOHNSON, D.I. WILLIAMS, WADE, GOVETT et T. WILLIAMS qui, entre autres, ont chacun servi le Secrétariat à différents moments. Il est également bon de souligner l'utilité et l'intérêt de la participation du Royaume Uni en tant que membre du BILC, en ce qui concerne la réalisation de la mission d'enseignement des langues qui avait été confiée à la Section de Langues Etrangères qui avait fourni le Secrétariat du BILC.

b/ - Je suis, bien sûr, très obligé du grand honneur que vous m'avez fait personnellement à la Conférence de Paris 1981. Les remerciements et le très exceptionnel gage de gratitude doivent être partagés par tous, et je remercie très humblement tous ceux qui se sentent associés à l'honneur spécial qui m'a été rendu. Il est d'une valeur bien supérieure à ce que les mots peuvent exprimer.

c/ - Bonne chance au futur Secrétariat, et que vive le BILC !

-=-=-

ANNEXE A AU PROCES VERBAL
DU COMITE DIRECTEUR DU BILC
DATEE DU 30 JUIN 1981

BUREAU POUR LA COORDINATION LINGUISTIQUE INTERNATIONALE CONFERENCE PARIS 1981

REFERENCE AUX ARTICLES DE L'ORDRE DU JOUR SOUMIS PAR LA DELEGATION BRITANNIQUE

(distribuée d'abord aux délégués du BILC par lettre IAE/BILC/3/81 en date du 13 avril 1981)

NOMINATION DU SECRETARIAT ET DU PRESIDENT DU COMITE DIRECTEUR

1. Tous les membres du Comité sont conscients que le Royaume Uni a fourni à la fois, le Secrétariat du BILC et le Président du Comité Directeur du BILC durant les 15 années qui ont suivi la création du BILC. Le Ministre de la Défense du Royaume Uni regrette cependant qu'il ne soit plus en mesure de faire face aux coûts de cette charge.

2. C'est pourquoi le Comité est prié de prendre bonne note de son intention de cesser de fournir le Secrétariat du BILC et la Présidence du Comité Directeur, mesure qui prendra effet à une date convenue avant la fin de l'année 1981.

3. En conséquence, le Comité est prié de poursuivre l'étude des contre-propositions qu'il souhaite formuler pour la prise en charge des fonctions qui suivent, et quelles modifications il conviendrait d'apporter aux statuts du BILC.

*
* * *
*

ANNEXE B AU PROCES VERBAL
DE LA REUNION DU BILC
DATEE DU 30 JUIN 1981

MODIFICATIF AU REGLEMENT DE L'ORGANISATION DU BILC.

1. Conformément à la décision prise lors de la 2° session de la réunion du BILC le 4 juin 1981 (article 3 (suite) paragraphe 26) le règlement du BILC est modifié comme suit :

- Paragraphe 6b

"Le Comité Directeur désignera au cours de chaque conférence annuelle le pays qui fournira le Président du Comité pour l'année suivante".

- Paragraphe 6c

"Dans le cas où le chef d'une délégation est en même temps Président du Comité Directeur, un autre membre de la même délégation fera office de délégué de ce pays à la réunion du Comité Directeur et votera au nom de ce pays."

- Paragraphe 10c

REMPLACER "que celle prévue par le Secrétariat (voir para. 6b)" PAR "que celle choisie selon la procédure prévue au paragraphe 6b".

2. Le Secrétariat demande à la délégation française de fournir la traduction de ces modificatifs en français.

3. Le Secrétariat précise que lorsque la RFA devra assurer le Secrétariat BILC (1er janvier 1982) le Comité Directeur devra juger s'il est nécessaire d'apporter d'autres amendements au règlement, en particulier aux paragraphes 1, 2, 5 et 10.

4. Il se peut que la République Fédérale Allemande désire soumettre dès à présent, au Comité, ses suggestions.

*
* * *
*

ANNEXE C AU PROCES VERBAL
DU COMITE DIRECTEUR DU BILC
DATEE DU 30 JUIN 1981.

1. EXTRAITS DU PROCES VERBAL DE LA REUNION JSSG/ET-NT TENUE EN SEPTEMBRE 1980.

10ème POINT DE L'ORDRE DU JOUR : LIENS AVEC LE BILC, ACTIVITES DU BILC

21. Le JSSG a revu le rapport du BILC (Bureau de Coordination Linguistique Internationale) sur une étude pilote visant à développer un système pour définir les besoins linguistiques de postes internationaux, et de permettre la mise au point et la production des données et de supports pour l'enseignement et le contrôle. Le JSSG est arrivé aux conclusions suivantes :

a/ - (1) Il existe un besoin pour un supplément au manuel STANNAG qui comporterait :

- des directives pour les gestionnaires de main d'oeuvre visant l'adéquation des niveaux de compétence linguistique à des disciplines d'emplois individuels.

- des directives pour l'enseignement et l'évaluation des langues.

(2) C'est pourquoi le MAS devrait être prié de revoir, conjointement avec les NMAS et les nations, dans quelles mesures le STANNAG 6001 a été mis en oeuvre, et de faire des recommandations sur les points cités dans le sous-paragraphe 21 ci-dessus, au JSSG aussi rapidement que possible.

b/ - Le JSSG, constatant l'expérience acquise par le Canada en tant que nation jouissant d'une longue expérience d'enseignement linguistique et d'évaluation bilingue français-anglais, décide que l'ensemble des tests canadiens,actuellement en usage expérimental par le Centre d'Enseignement des Langues du SHAPE, doit être rendu disponible aux autres nations et agences de l'OTAN pour un même usage expérimental. Ceci n' empêchera pas une évaluation des connaissances simultanée, à l'aide des tests nationaux compatibles avec le STANNAG 6001, par exemple, les tests américain, allemand et britannique. Le Canada approuve cette disposition.

c/ - De plus, il est convenu que, lors de sa prochaine réunion, le JSSG décidera à quel organisme (BILC ou JSSG) reviendra la tâche future de l'analyse de l'expérience de contrôle linguistique.

d/ - Le JSSG fait l'éloge du BILC pour son rapport et convient que, pour le moment, il n'y a pas de travail supplémentaire dans ce domaine pour le BILC.

.../...

| POINT DE L'ORDRE DU JOUR | POUR ACTION PAR |
|---|---|
| POINT 10 | |
| Lien avec le BILC - Activités du BILC | |
| 1. Inviter le MAS à des adjonctions au STANAG 6001 (niveaux d'aptitude linguistique) en fournissant des directives de mise en oeuvre pour l'attribution de niveaux d'aptitude aux fonctions à remplir, et pour le contrôle et la formation du personnel affecté à ces fonctions (cf. paragraphe 21) | CM JSSG |
| 2. Inviter le SHAPE à continuer d'utiliser à titre d'essai, le système développé par la Canada pour le contrôle de l'aptitude linguistique des personnels, et de mettre ce système à la disposition des autres nations de l'OTAN qui en feraient la demande (cf. parag. 21) | CM JSSG |

2. EXTRAIT D'UNE LETTRE DU PRESIDENT DU JSSG AU PRESIDENT MAS:OTAN, DATEE DU 28 JANVIER 1981.

"Les Services Communs, Sous-Groupe de l'Instruction Euro-OTAN, ont revu, lors de leur réunion de septembre 1980, la proposition du BILC d'une étude pilote visant à développer un système pour définir les besoins linguistiques de postes internationaux et de permettre la mise au point et la production de données et de supports pour l'enseignement et le contrôle.

C'est pourquoi, à la suite de leurs conclusions, vous êtes priés par la présente de prendre en considération un additif au STANAG 6001 qui comporterait :

- des directives pour les gestionnaires de main d'oeuvre visant l'adéquation des niveaux de compétence linguistique à des descriptions d'emplois individuels.
- des directives pour la formation et le contrôle linguistiques."

3. EXTRAITS DU PROCES VERBAL DE LA REUNION DU JSSG/ET-NT, TENUE DU 17 AU 20 FEVRIER 1981.

.../...

"17. En plus des questions citées ci-dessus le JSSG a traité du lien avec le BILC et des récentes activités de ce dernier. Les discussions achevées, le JSSG a décidé

POUR ACTION

de demander au MAS de fournir un additif au STANAG 6001, sous la forme de directives, de mise en oeuvre pour l'attribution de niveaux d'aptitude aux fonctions à remplir et pour le contrôle et la formation du personnel affecté à ces fonctions. Cette demande a été faite par lettre datée du 28 janvier 1981.

SHAPE

de demander au SHAPE de continuer à utiliser le système canadien de contrôle d'aptitude linguistique et également, de mettre ce système à la disposition d'autres nations de l'OTAN. De plus, le Canada a gracieusement consenti à diffuser ce système parmi les autres nations de l'OTAN.

CM JSSG

de déterminer, lors de la réunion au printemps 1981, quel organisme (BILC ou JSSG) aura à analyser l'expérience de test linguistique".

18 . DISCUSSIONS

b/ Le Président du JSSG instruit le JSSG de la réponse du MAS (par lettre MAS 81 42 datée du 16 février 81) à sa lettre datée du 28 janvier 1981 concernant les additifs au STANAG 6001. Il fait également remarquer que le développement des directives pour l'attribution de niveaux d'aptitude linguistiques à des fonctions n'était pas une tâche entrant dans les attributions du JSSG. Le besoin de telles directives avait été établi par le rapport du BILC au JSSG. Tout ce que le JSSG peut, et devrait faire, serait d'informer les organismes compétents de l'OTAN (NAS, IMS) du fait que ce besoin a été reconnu.

CM JSSG

4. EXTRAITS D'UNE LETTRE DU PRESIDENT DU MAS AU PRESIDENT DU JSSG EN DATE DU 9 FEVRIER 1981.

2. Si le résultat de l'étude pilote menée par le BILC devait aboutir à des directives pour les gestionnaires du personnel concernant l'adéquation de niveaux d'aptitude linguistiques à des descriptions d'emplois individuels et à des directives pour la formation et le contrôle linguistiques, je suggèrerais que la méthode (employée par le MAS) pour développer le document, soit la suivante :

.../...

a/ - Serait nommé un conservateur qui, à l'aide de ses correspondants d'autres nations et Commandements, préparerait un texte préliminaire et

b/ - Après que l'on soit parvenu à un accord entre ce conservateur et ses correspondants, le texte final serait transmis aux nations et MNC, par l'intermédiaire du IMS, aux fins de ratification et pour commentaires.

4. En résumé, le MAS promulguera soit un amendement au STANAG 6001, soit le STANAG remplaçant, au travers des Presses Alliées, et ce, lorsque les nations auront donné leur accord. J'espère que ceci permettra à votre sous-groupe de poursuivre son étude-pilote et d'aboutir aux directives et spécifications que vous jugerez nécessaires.

5. EXTRAIT DU RAPPORT DU SOUS-GROUPE ET-NT AUX MINISTRES LE 26 MARS 1981.

Dans le rapport sur la formation et la définition des objectifs linguistiques transmis au JSSG par le BILC, ce dernier "faisait part du besoin de directives spécifiques pour l'attribution de niveaux d'aptitude linguistiques aux fonctions OTAN. Le JSSG a décidé que le développement de telles directives n'était pas proprement une tâche du JSSG, et qu'il devait par conséquent demander que les organismes compétents de l'OTAN entreprennent de résoudre ce problème".

*
* * *
*

ANNEXE D AU PROCES VERBAL DU
COMITE DIRECTEUR DU BILC EN
DATE DU 30 JUIN 1981.

## CONFERENCE 1982 DU BILC - THEMES PROPOSES

a/ - Variables concernant l'apprenant, et leur impact sur l'apprentissage d'une (deuxième) langue :

- Aptitude et Education
- Motivation et Attitude
- Styles d'apprentissage

OU BIEN

b/ - L'impact de progrès en matière de technologie éducative sur l'enseignement d'une deuxième langue :

- Audiovisuel
- Laboratoire fixe
- Vidéo
- Enseignement à l'aide de l'informatique

B.I.L.C. 81 - LISTE DES CONFERENCIERS FRANCAIS
INVITES ET SUJETS DES CONFERENCES

-=-=-=-=-=-=-=-

1/ - Monsieur GAUTHIER - Professeur d'expression orale - U.E.R. de linguistique - PARIS V - Tél. 53.88.72 (16 - 38 Orléans) "La créativité chez le professeur de langue".

2/ - Monsieur VILLEGIER - Inspecteur général honoraire - Tél. 527.24.87 - 11 square Henry Paté - 75016 PARIS "Le contrôle de la compétence et de l'efficacité du professeur de langue".

3/ - Monsieur VALENTIN - Directeur du département de langues appliquées PARIS IV SORBONNE - C.U. du Grand Palais - 75008 PARIS Téléphone : 225.96.40 "Les compétences du professeur de langue dans l'enseignement aux adultes".

4/ - Monsieur CHAIX - Professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud CREDIF - 11 avenue Pozzo di Borgo - Tél. 602.63.01 "L'autodidaxie".

5/ - Monsieur COSTE - Même fonction, même adresse "Approche notionnelle fonctionnelle et formation des professeurs".

6/ - Monsieur CORTES - Même adresse - Directeur du CREDIF - (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) "Présentation du CREDIF".

-=-=-=-

# LA CREATIVITE CHEZ LE PROFESSEUR DE LANGUES.

-=-=-=-=-=-=-=-=-=-

Le 13 juin 1944, sept jours après le débarquement des forces alliées sur les côtes normandes, les ingénieurs militaires allemands lancent leur première arme sans pilote : le V1. Cette arme, après une première période d'efficacité, s'est révélée peu à peu extrêmement fragile, puisque, dans les derniers mois de la guerre, 90 % d'entre elles étaient abattues par les spitfire anglais. Bien plus tard, le principe de l'avion sans pilote non téléguidé a été repris, d'abord avec les Tomahawk , puis les Tercom et les SMAC.... et j'en passe. Le but étant de permettre à l'arme construite d'atteindre son objectif en corrigeant elle-même les erreurs et déviations du vol prévu et, le plus possible, de réagir en fonction de situations nouvelles imprévues... et peut-être, imprévisibles.

Mais quel rapport, me direz-vous, peut-il y avoir entre les missiles dotés d'un ordinateur et la créativité chez le professeur de langues ?

Cet exemple n'était bien entendu, qu'une image, destinée à présenter mon sujet. Le problème que je voudrais vous poser - et il est de taille - est le suivant : comment éviter que le professeur s'enferme (et enferme ses élèves) dans les parois étroites d'une programmation qui ne prévoit, pour les uns et pour les autres, qu'un seul parcours possible ? Ce que nous appelons la "créativité", c'est, pour le professeur comme pour ses élèves, la faculté de faire face, à tout moment à une situation nouvelle, imprévue, et sans doute imprévisible. Pour étudier ce problème, je proposerai, après avoir évoqué les inconvénients de la classe de langues traditionnelle, un autre type de classe de langues, dont j'approfondirai ensuite quelques conséquences psychologiques et linguistiques.

o

o o

Tout jeune professeur aime à s'entourer d'appuis, de moyens et de méthodes qui lui permettront de "faire sa classe" sans surprise, sans risque de "rester en panne", sans crainte de perdre la face devant ses étudiants. Cette attitude est normale, elle est humaine, elle est compréhensible. Elle conduit l'enseignant à préparer chaque leçon la veille au soir, et à s'arranger de manière à "dérouler" son cours selon un programme linéaire qui ne permette à ses élèves aucune initiative, aucune excursion ("ex-cursus") hors du programme, hors du texte; hors du déroulement imposé de la méthode. C'est ainsi que l'absence de créativité chez l'enseignant ne favorise aucunement

.../...

l'éclosion, l'épanouissement de la créativité chez ses élèves. Or, le but de l'enseignant n'est-il pas justement de préparer l'élève à faire face, linguistiquement, à toutes (je dis bien à toutes)les situations qui vont se présenter en dehors de celle ( ou celles) qui ont été pratiquées en classe ?

Le problème, en fin de compte, va se présenter de la manière suivante : de quelle manière, et à partir de quel moment, notre élève, habitué à répéter un programme, va-t-il, sous la pression des circonstances, apprendre à improviser, et à produire, pour faire face à une situation inconnue, des énoncés linguistiques encore jamais entendus de lui et jamais pratiqués ? Pour reprendre l'image de notre missile, s'il est attaqué par un autre missile, saura-t-il extraire de sa "mémoire" électronique les réactions qui lui permettront de modifier son parcours, de faire des crochets, d'accélérer ou de ralentir, de se débarrasser de son adversaire, et de retrouver sa route malgré une importante déviation, pour atteindre son objectif ? Permettez-moi d'en douter. L'élève qui apprend à s'exprimer dans une langue étrangère n'est pas, vous me direz, une machine inerte et préprogrammable. Je suis de votre avis : alors, pourquoi vouloir le traiter comme tel et l'astreindre, le limiter à la passivité de la leçon préprogrammée ?

Toute la difficulté vient de la différence entre deux conceptions linguistiques et psychologiques : l'une, qui considère que l'expression est la restitution, dans des combinaisons linguistiques différentes, d'éléments de programmes mis en réserve passivement dans l'espoir qu'ils seront utilisables activement et mobilisables immédiatement le moment venu ; l'autre, qui considère la créativité dans l'expression comme une habitude, acquise dès les premiers moments d'entraînement, à produire des énoncés nouveaux, parfois fautifs, que la variété des situations de communication améliore et parfait progressivement.

o

o o

Comment, me direz-vous, le professeur peut-il, dès la première classe, entraîner les élèves à produire des énoncés en langue étrangère, alors qu'ils n'en possèdent pas les rudiments ? C'est là chercher la quadrature du cercle... Il faut bien, penserez-vous, que l'élève se taise dans un premier temps, pour ne commencer à parler que lorsqu'il saura suffisamment de vocabulaire et de grammaire pour assembler tout cela en éléments linguistiques personnels....

Là est le piège : car à quel moment le professeur acceptera-t-il de considérer que l'élève en saura assez pour prendre le pouvoir (je veux dire prendre la parole) et le reléguer lui, le professeur, au second rang ?

Aussi je vous proposerai, je proposerai au professeur de se mettre lui-même en situation de créativité - c'est à dire "hors programme" - dès la première leçon, afin d'entraîner, dès la première leçon, ses élèves à l'expression de messages personnels dans des énoncés linguistiques personnels.

.../...

Comment cela peut-il se faire ? Entrons, voulez-vous, dans une salle de classe. Les élèves sont face à un écran où se projette une diapositive. Cette seule diapositive servira pendant toute la durée de la leçon. Elle représente un paysage, ou plutôt une scène de la vie quotidienne, ou un tableau célèbre d'un peintre. Le professeur est à côté de l'écran, face à ses élèves, et il attend. Je dois dire que, comme nous sommes arrivés en retard, après le début de la classe nous n'avons pas assisté à l'explication préliminaire, dans laquelle le professeur disait aux élèves d'exprimer dans leur langue maternelle tout ce que cette diapositive contenait, à leur avis, et leur suggérait. Et le professeur écoute. Puis il prend la parole, uniquement pour exprimer dans la langue-cible la formulation de la pensée de l'élève qui vient de parler. Il est souhaitable que les premières remarques ne soient pas trop longues - ou soient entrecoupées - car l'élève devra répéter ce qu'il vient d'entendre dans la bouche du professeur.

Mais direz-vous, l'élève répète, donc il ne produit pas de langage (en langue étrangère). Pardon. L'élève produit ce qui est essentiel dans une situation de communication : un message, une réflexion personnelle. Ce message est le sien propre, ce n'est pas celui du professeur. C'est encore moins celui d'un camarade : il est vivement recommandé de ne pas répéter ce que vient de dire un camarade. Mais, pour la première fois, que l'élève parle, il est vrai qu'il répète globalement l'ensemble des syllabes qu'il vient d'entendre de la bouche du professeur. C'est donc une méthode globale qui, comme telle, s'acheminera vers l'analyse et la reconstruction au fur et à mesure que les situations différentes de communication permettront à l'élève de réemployer les termes, formules ou mots identiques dans des contextes linguistiques différents.

Je voudrais attirer votre attention également sur le fait que la phase d'explication est économisée pour tout le monde : autant pour le professeur que pour le locuteur et pour les autres élèves, puisque la formulation en langue maternelle sert de signifié précédant le signifiant de la langue-cible.

Mais, me direz-vous, où voyez-vous là la marque de la créativité chez le professeur ? Nous y venons. En effet, à partir du moment où les élèves prennent la parole, le professeur ne sait absolument pas dans quelle direction vont s'acheminer les réflexions de son groupe de locuteurs, ni, en conséquence, de quelles formules, de quelles tournures ils auront besoin. Or, justement, le rôle actif du professeur consiste à offrir à la demande, servir à la disposition de ceux qui prennent la parole, les mots, les formes grammaticales, les expressions de la langue courante qui s'emploient dans le contexte considéré. Etre capable de réagir en fonction de situations nouvelles, imprévues, voire imprévisibles, n'est-ce pas précisément la définition que nous donnions de la créativité ?

Bien sûr, le professeur fournit et choisit le document et, en conséquence, peut "prévoir", "préparer" un minimum de vocabulaire qui risque" d'apparaître dans les besoins d'expression des élèves. Bien sûr, il revient au professeur, qui doit, lui, avoir conscience des moyens d'expression dont disposent ses élèves (ceux qu'ils emploient spontanément sans son aide), de se remémorer, de prévoir d'autres structures qu'il

.../...

insinuera dans le courant des prises de parole, et dont il suggèrera le réemploi. Mais jamais ses interventions ne prendront la forme directive, tant pour le fond que dans la forme : ainsi ses élèves prennent-ils l'habitude, dès les premières leçons, de prendre la parole dans des situations de communication authentique, pour exprimer ce qu'ils pensent, et avec les formules qui correspondent, au début, à celles-là mêmes qu'ils ont choisies pour s'exprimer dans leur langue maternelle.

°
° °

Cette révolution, cette inversion de l'attitude pédagogique qui fait que l'élève parle au lieu d'écouter (pour apprendre à parler !) et qu'il interroge (linguistiquement) le professeur, au lieu de subir de sa part une double programmation, sur le contenu du message et sur sa forme, cette interversion des genres donc, ne va pas sans soulever des interrogations que vous ne manquerez pas de me présenter. Je vais, si vous le voulez bien, en évoquer tout de suite quelques unes.

La première, et la plus évidente, concerne la fixation par la mémoire de formules répétées une seule fois, et par une seule personne. Je vous répondrai sur deux plans.

- en vous faisant remarquer que la mémoire est d'autant plus fidèle que la formule qui se fixe est personnelle ; qu'elle a correspondu à un besoin d'expression linguistique présenté par l'élève dans une situation donnée : on se souvient plus des termes et des tournures qui nous ont été nécessaires au moins une fois. Bergson ne dit-il pas que l'habitude se prend dès la première expérience ?

- d'autant que, s'il n'y a pas de répétition, au sens mécanique du terme, il y a réemploi, comme nous l'avons dit, dans des contextes différents. Le même locuteur a, spontanément, tendance à réemployer, pour exprimer des messages nouveaux, des formules déjà employées et en voie de fixation. D'autre part, les autres locuteurs s'"empruntent" des formules les uns aux autres dans des contextes différents pour exprimer des messages originaux. De la sorte, il n'y a pas de programmation linéaire des "acquisitions" : chacun fabrique sa "boule de neige" formée des structures de langage dont il a préférentiellement besoin ; et tous baignent dans un bain de langue qui représente une sphère globalement plus grande que chacune des sphères de langue parlée par chaque locuteur.

La deuxième critique qui peut être portée contre cette méthode et qui est,précisément, une des conditions de la créativité, est la possibilité pour l'élève de se tromper, et d'inventer - "au risque de les fixer" - des formes fausses. Quand je dis "au risque de les fixer", je n'exprime pas mon opinion personnelle : je pense, au contraire, que la fréquence des réemplois permet, parce que le professeur corrige le plus souvent possible les formes incorrectes, de rectifier, d'améliorer, de parfaire l'élément linguistique que l'élève semble s'être, intuitivement, proposé de retenir. Le mécanisme de la mémoire est, à cet égard, extrêmement

.../...

Savoir pratiquer une langue n'est pas une acquisition intellectuelle que l'on met en réserve passive dans l'espoir que, le besoin d'expression aidant, tout se mettra à fonctionner spontanément et naturellement. Ce serait prétendre entraîner des athlètes en leur faisant regarder seulement pendant plusieurs heures, des films montrant les compétences des champions.

Savoir s'exprimer dans une langue donnée, ce n'est pas non plus se cantonner dans un programme unique répété - comme celui d'un virtuose, inlassablement. Lorsque le virtuose sera sommé - à cause d'un trou de mémoire - d'improviser, saura-t-il produire, pour la première fois, des structures originales ou nouvellement réarrangées ; ou devra-t-il renoncer à s'exprimer et quitter précitamment la salle ? J'ai bien peur que l'élève ne commence réellement à apprendre une langue que lorsqu'il commence à s'exprimer dans cette langue, dans des situations de communication authentiques. En conséquence, tous les matériaux linguistiques passivement accumulés antérieurement - et peu, pas, ou mal retenus (sans incitation de la motivation à l'expression - sont, sinon perdus et inutiles, du moins, en efficacité réelle, comparativement au temps passé à les ressasser, un poids mort. Tous ne serviront pas dans une situation donnée de communication, et il y en aura toujours dont on aurait besoin pour s'exprimer qui, soit n'auraient pas été prévus par le programme, soit auront été "oubliés".

En résumé, pour que l'élève manifeste quelque créativité en s'exprimant dans une langue étrangère, il faut qu'il y ait été habitué, encouragé et entraîné par un professeur qui, lui-même, évitera de s'enfermer dans un "programme" strict, dans une "planification contrôlée", dans des règles et des principes. Le bon professeur ne prépare pas un cours, mais trois ; il est prêt à changer de sujet lorsqu'il voit quelque lassitude s'installer chez ses élèves ; il change de rythme, de ton ; il prend au vol un incident, un évènement d'actualité, s'accomode de tout matériau ou matériel susceptible de varier la nature, l'aspect, le déroulement de son cours ? Il apprend à ses élèves à s'exprimer avec son aide, avec son appui, à réfléchir ensemble davant lui, à s'entraider (à se souffler et à se corriger) pour s'exprimer et communiquer entre eux. En dernier ressort, il leur apprend à "se passer" de lui. En réinterprétant la formule de Saint Jean, le professeur peut affirmer en parlant de ses élèves : "Il faut qu'ils croissent et que je diminue" !

-=-=-=-=-=-=-=-

# LE CONTROLE DE LA COMPETENCE ET DE L'EFFICACITE DU PROFESSEUR DE LANGUES.

-=-=-=-=-

Le sujet que je vais avoir l'honneur de traiter devant vous est particulièrement sérieux. C'est pourquoi je vous prie d'avance de bien vouloir me pardonner si je dois vous ennuyer un peu.

Il n'est pas de ceux sur lesquels nous avons des idées très nouvelles, aussi vais-je me contenter d'appuyer quelques réflexions, que j'espère utiles, sur mon expérience personnelle de vieux pratiquant du contrôle de la valeur des professeurs, dans les normes françaises de cette institution. Ce sera, je crois, plus efficace que de construire des théories ou de proposer des solutions de mon cru, qui ne pourraient qu'être aventureuses. L'examen d'une réalité, la mesure de ses avantages, celle des inconvénients, les comparaisons qu'elle vous permettra, me paraissent de nature à fournir la base voulue aux pas en avant nécessaires, et à constituer un bon préambule à votre débat.

Si un sourire nous est permis, je vous dirai que votre choix est particulièrement heureux. C'est en France qu'il faut venir pour bien traiter ce sujet-là. L'appréciation de l'efficacité du professeur de langues est chez nous un sport proprement national, une activité aussi gratifiante que répandue. Je la qualifiereais volontiers d'hygiénique et je me demande parfois si elle n'est pas une des conditions de notre joie de vivre. On s'y livre avec délice dans la rue et en famille, dans les chaumières et dans les grands ensembles, en termes de la plus louable énergie ("on ne fiche rien dans sa classe..." "Que veut donc cet huluberlu..." etc...) et la plus louable coutume veut que chacun, quel que soit son métier, prodigue les conseils les plus éclairés - et les plus naïvement contradictoires - aux intéressés : "Faites les bien parler, surtout" "Mais qu'ils écrivent beaucoup, n'est-ce pas !"De mon temps..." Mieux vaut passer. En bref, notre métier a ceci de particulier qu'il est le seul où les amateurs se sentent infiniment plus compétents que les professionnels. C'est réconfortant, vous me l'accorderez.

Par contre, on s'intéresse assez peu à la compétence linguistique du professeur. Cet aspect, reste en général du ressort des étrangers, lorsque le linguiste est dans leur pays. Leur naturelle courtoisie leur inspire des appréciations bienveillantes et nuancées. En Espagne, c'est dans le train, où la conversation est souvent animée, que cette activité s'exerce avec le plus de fréquence et de précision. J'entends encore cette

.../...

fort jolie fille dire à un de nos amis : "Messié, vou parlai español avek oun fortt bon accint". Et l'autre lui répondre, en français par prudence : "Mademoiselle, vous parlez français avec de bien jolies jambes". Excellent jugement, qui emporta l'approbation de tous les messieurs du compartiment dont l'un pensa à haute voix : "Y con una delantera que ni el Real Madrid", ce que nous pourrions transposer du plan sportif qui était le sien au plus haut niveau culturel, en traduisant à la française : "Et avec une avant-scène comme l'Opéra lui-même n'en a pas". Voilà, Messieurs, ce qu'on appelle voir le vrai mérite où il est !

Mais, à nous étendre sur lui, nous risquerions peut-être de ne traîter qu'un aspect de notre sujet. Et il est temps de l'aborder sous son vrai jour qui est infiniment sérieux. Parlons donc, tout d'abord, si vous le voulez bien, de nos façons de régler ce problème, et de notre manière d'exercer un contrôle que nous ressentons à la fois comme indispensable et comme imparfait.

Il est d'autant plus nécessaire que nos effectifs, en élèves et en professeurs sont devenus plus importants, ou, pour mieux dire considérables : quelques 6 millions d'élèves et environ 40.000 maîtres dans le seul enseignement du Second Degré !

LE CONTROLE DE LA COMPETENCE.

Nous cherchons à l'exercer de deux manières : a priori et a posteriori, par une série assez variée de tests traditionnels (examens, concours, inspections) dont voici les principaux.

Contrôle a priori. Il se fait, à divers niveaux successifs, par les examens, ou plutôt par un ensemble d'examens, et par les concours.

L'ensemble des examens que les étudiants ont à subir en Faculté leur fait attribuer la Licence de Langues Vivantes. Sauf de fâcheuses mais rares exceptions, tous les professeurs de Collège (ceux qui enseignent "de la 6ème à la 3ème") - idem dans la première, la seconde, la troisième et la quatrième année de notre enseignement secondaires, élèves de 10 à 14 ans - en sont pourvus. Est-ce toujours bien suffisant ? Il est permis d'en douter parfois. Je ne voudrais pas m'attarder sur les épreuves de ces examens, qui varient selon les Universités. Disons seulement que pour obtenir le titre de Licencié, il faut avoir fait trois ans d'études, avoir subi avec succès une série d'épreuves assez modestes et, généralement, avoir à son actif quelques séjours à l'étranger.

Malgré son nom, reflet d'une valeur ancienne, la licence n'ouvre pas, en soi, le moindre droit à enseigner. Les étudiants qui ont ce titre peuvent pourtant être nommés, par Messieurs les Recteurs d'Académie, "maîtres auxiliaires" et suppléants dans la mesure des besoins, mais à titre toujours précaire, provisoire et aisément révocable. Ils sont de moins en moins nombreux. Par contre la Licence suffit à nos meilleurs instituteurs, après quelques années d'enseignement primaire, pour devenir P.E.G.C. (Professeurs d'Enseignement Général de Collège) et se voir confier un service mixte (de français

.../...

Je viens de dire les postes vacants. C'est évoquer d'un mot, la vraie, la très grande difficulté de ces concours. Quel que soit, en effet, le nombre des candidats qui les affrontent, et quelle que soit leur valeur, seul le nombre des postes vacants et à pourvoir - déterminé d'avance chaque année par le Ministère de l'Education - décidera de celui des admis.

Or ce nombre est toujours hors de proportion avec celui des candidats valables. Dans les années de recrutement massif, un sur dix au plus pouvait espérer être admis. A l'heure actuelle, la proportion est plus souvent proche de un sur vingt, et au delà. Le résultat est une sélection extrêmement sévère. Le Président que j'ai été, s'est souvent inquiété de voir telle grande Université, attendre, le concours passé, le retour sur ses bancs de quelques 490 des 500 candidats qu'elle avait estimés dignes de se présenter, dont la plupart n'en étaient pas à leur première tentative, dont certains avaient déjà été admissibles une, voire plusieurs fois, et à qui le succès venait d'échapper une fois de plus, à quelques points, ou même à un seul point près. Vous comprendrez mieux, je l'espère, pourquoi un contingent important de ceux qui ont renouvelé plusieurs années de suite une telle préparation et une pareille expérience dans une semblable atmosphère d'émulation, et qui sont restés à deux doigts du succès, peuvent être dits compétents. C'est pourquoi, avoir été bi-admissible à l'Agrégation, est un titre officiellement reconnu.

Les heureux élus sont compétents, sans conteste possible, sur deux points au moins : linguistiquement et sur le plan culturel. Les épreuves qu'ils ont subies avec un brio particulier, en sont à nos yeux la preuve évidente.

Ce ne sont pas des jeux d'enfants que les dissertations en langue étrangère, le thème, la version ou le commentaire de texte de l'écrit du CAPES, les deux explications de texte ou l'étude d'une nouvelle hors programme de son oral, ou les épreuves parallèles, mais à un niveau supérieur et implicant de surcroît une solide connaissance d'un vaste programme, plus une capacité très personnelle à en tirer parti, qu'on subit à l'AGREGATION. D'autant que la double correction est de règle à l'écrit, éliminant toute possibilité de complaisance, comme la composition des commissions du jury à l'oral, dont la sévérité est assez proverbiale.

Pour ceux qui ont franchi le pas de ce que nous appelons aussi "le CAPES THEORIQUE", tout n'est pas encore terminé. Leur succès ne leur ouvre pas un accès direct à un poste de professeur, mais seulement les portes d'un des C.P.R. (Centres Pédagogiques Régionaux) qui existent aux chefs-lieux des diverses Académies.

Là, le futur professeur va passer au moins une année scolaire consacrée à l'apprentissage de son métier (autre forme plus pratique de la compétence). L'essentiel en est constitué par une série ininterrompue de trois stages d'une durée d'un trimestre chacun, dans les diverses classes de trois Conseillers Pédagogiques, choisis parmi les professeurs les plus distingués, et les plus efficaces de la spécialité. Je passe sur cette

.../...

préparation pour arriver au contrôle de ses résultats. Le stagiaire, sur le compte duquel les trois Conseillers ont dû rédiger un rapport, détaillant ses activités et donnant leur opinion sur sa valeur professionnelle commençante, le stagiaire donc, va subir un nouvel examen, pratique, cette fois. Il va être chargé de conduire, dans deux établissements différents - un Collège et un Lycée - deux classes de niveau différent aussi : l'une du Premier Cycle, l'autre du Second. Après quoi, il devra commenter son travail devant le Jury chargé de le juger, composé d'un Inspecteur et de deux Professeurs titulaires, dont l'un au moins, doit être Conseiller Pédagogique, et dont aucun ne sera le Conseiller dans les classes duquel il a dû subir les épreuves.

On a pensé réunir ainsi, les conditions d'un contrôle sérieux de la valeur du futur professeur. D'autant plus sérieux que la délibération du Jury permet à chacun de ses membres d'exposer et de soutenir les raisons de son vote, et qu'elle s'appuie sur l'examen attentif de quatre rapports : ceux des Conseillers , déjà mentionnés et celui du Directeur du Centre Pédagogique Régional, sans parler du classement aux épreuves théoriques. Sept personnes interviennent donc de manière plus ou moins directe dans cette évaluation de la valeur du candidat, sanctionnée par un rapport du Président du Jury et une note chiffrée "parlante" valant proposition de mention : ....6, 7, 8, 9 pour l'ajournement ; 10 = passable, 12 = assez bien ; 14 = bien. On ne va que très exceptionnellement au-delà.

Cette épreuve pratique est donc assez probante. Elle pourrait l'être davantage s'il s'agissait d'un vrai concours, et non d'une sorte d'examen. Je dis examen car le nombre de postes à pourvoir est exactement le même que celui des impétrants, qui est celui des admis au concours théorique. La notion de concurrence a donc disparu. Et le succès, sans être de règle, est très fréquent, pour des candidats pré-sélectionnés qui ont à montrer leur capacité dans des conditions généralement très favorables. Je veux dire que leur terrain d'action est des plus fermes : les très bonnes classes des meilleurs professeurs, officiellement "prêtées" par eux à leur stagiaire, objet, par ailleurs de leur sollicitude et bénéficiaire de leurs conseils. Il est inutile de dire qu'ils ont mis un point d'honneur à le préparer de leur mieux.

Ce zèle a bien des avantages, mais il offre aussi quelque inconvénient. Il peut arriver que la prestation du stagiaire, "porté" par la classe, fasse un peu illusion, et que le jeune homme ou la jeune fille en question

y brille à ce moment de l'éclat emprunté
que Jocaste savait donner à son visage
pour réparer des ans l'irréparable outrage

si vous me permettez de parodier Racine.

Plus d'un de ces Jurys volants, constitués sur le plan local, d'ailleurs privé de cet élément de mesure essentiel qu'est la possibilité de comparer les performances d'un certain nombre d'autres candidats, s'est un peu laissé prendre à de flatteuses apparences. Et plus d'un jeune "Capéssien" a donné à ses conseillers des espoirs que son enseignement n'a pas entièrement confirmés.

.../...

Ceci, surtout pour les "passables" ou bien plutôt, pour les médiocres. Certes, on n'hésite guère à les ajourner à leur premier essai. Mais au second, bien des chose concourent à plaider en leur faveur. Surtout, paradoxalement, un règlement fort draconien qui aboutit à les favoriser par son extrême sévérité. Il veut, en effet, qu'un second échec au CAPES pratique soit sanctionné par la perte du bénéfice des épreuves du concours théorique !!! Or, la difficulté de celui-là est celle, je vous l'ai dit, que c'est un vrai cas de conscience, pour un Jury de professeurs, qui en ont gardé un cuisant souvenir, que de renvoyer quelqu'un considéré déjà comme presque des leurs, à un nouveau purgatoire dont il risque de ne pas sortir....

Nous en tirerons, si vous le voulez bien, une première réflexion : il n'est peut-être pas souhaitable d'aller trop loin dans la sévérité réglementaire. Et, en tout cas, de s'évertuer à fermer toute issue. Trop de rigueur peut très bien acculer les juges au laxisme.

Une autre constatation, de moindre importance il est vrai, mérite pourtant d'être faite : les mentions accordées par ces jurys locaux sont, par la force des choses, de valeur, de fiabilité assez inégales. Tel propose une mention "bien" (14) quand tel autre n'irait pas au-delà de l' "assez bien" (12 ou 13). Mais cela ne tire heureusement pas à grosse conséquence, du fait que l'Inspection Générale centralise les propositions, examine les rapports et... connaît les habitudes de notation de ses subordonnés ; du fait aussi du petit impact de la mention sur le poste attribué. Elle reflète une première impression que les Inspections suivantes confirmeront ou non, nuanceront en tout cas.

Les maîtres de l'enseignement privé que leur compétence ou leur ancienneté désignent à l'attention de leurs supérieurs, et qui ne désirent pas subir les épreuves du CAPES, peuvent être stabilisés dans leurs fonctions au bout d'un stage un peu différent par ses modalités (il consite en visites périodiques d'un Conseiller Pédagogique dans leurs classes à eux) et de la même durée (une année scolaire renouvelable). La même mesure permet de transformer en "Certifiés" certains Adjoints d'Enseignement titulaires, déjà chargés d'un enseignement, sur visite d'un Inspecteur Pédagogique Régional de leur circonscription. Cet examen est envisagé par tous avec sérieux - et par beaucoup avec une certaine angoisse - son niveau pédagogique est un peu éloigné de celui du CAPES PRATIQUE.

Je ne mentionnerai ici que pour mémoire le stage auquel sont astreints les jeunes agrégés qui ne sont pas déjà connus comme enseignants. Il n'entre pas vraiment dans mon propos, car il n'est suivi d'aucun examen. Il consiste pour le débutant à recevoir dans sa classe les visites d'un Conseiller, dont je ne suis pas sûr qu'il soit écouté avec une attention passionnée . Ce qui risque de rendre la mesure assez peu efficace. C'est une disposition récente, qui n'est pas inspirée par l'intention de contrôler, mais par celle d'ajuster au niveau des élèves du Second Degré les préoccupations souvent un peu trop exclusivement intellectuelles de nos plus brillants candidats reçus très jeunes au sortir de leurs études supérieures, sans avoir pu prendre contact avec les réalités du métier.

*
* * *
*

Voilà donc pour le contrôle a priori. Le contrôle a posteriori, auquel tous les professeurs en place dans l'enseignement secondaire sont soumis, va s'exercer de deux manières, de façon constante et simultanée, pendant toute la durée de leur carrière.

Il l'est d'abord par le Chef d'Etablissement, qui doit fournir, sur tous les membres de son personnel une brève appréciation annuelle assortie d'une proposition de note administrative, entérinée ou modifiée d'abord par l'Inspecteur d'Académie en résidence dans le département, puis par le Recteur de l'Académie. Cette note mesure l'assiduité, l'exactitude, le sérieux, la tenue, la conscience professionnelle, la solidité, l'autorité, le rayonnement du professeur, la qualité de son contact avec les élèves, sa participation à la vie de la maison, ses relations avec les parents, etc.... Elle est importante en ce sens que le Chef d'Etablissement voit son professeur tous les jours, entend continuellement parler de son action, réunit aisément sur son compte le maximum d'informations. Elle est généralement très motivée et toujours contrôlée par les propres supérieurs hiérarchiques de son auteur.

Mais elle n'est pas décisive, en ce sens que celui qui est chargé de l'attribuer n'est pas toujours très qualifié pour mesurer la valeur vraie de l'enseignement de l'intéressé, soit du fait de son appartenance à une discipline différente (histoire, mathématiques, etc..), soit par suite de ses conceptions pédagogiques personnelles que sa vocation administrative ne lui permet guère de tenir à jour. Quand les instructions évoluent , ce phénomène se fait jour avec une évidence qui oblige à la réserve.

C'est sans doute pourquoi la note administrative compte pour un tiers seulement du total de la note globale valant pour l'avancement du professeur.

Les deux autres tiers de ce total sont faits de la note pédagogique, dont l'attribution appartient à l'Inspection Générale de la spécialité, responsable de la doctrine professionnelle et du contrôle de son application. Elle a avec justice priorité dans le domaine de l'estimation de la valeur du professeur.

Distribuée en groupes de spécialité (angliscistes, germanistes, hispanistes, etc....) placés sous l'autorité de leurs doyens respectifs, élus par leurs pairs, et celle du Doyen des Langues Vivantes, élu d'abord puis nommé par le Ministre del'Education. L'Inspection Générale est un corps très particulier, qui a, sur les organigrammes une place à part, à côté du Cabinet du Ministre, dont elle est, disent les textes, le représentant direct (ajoutons : et le conseiller technique).

Elle a des attributions extrêmement diverses et étendues, qui couvrent les établissements français du monde entier, une compétence quasi universelle, qui doit lui être assez fréquemment rappelée, car ses membres, spécialistes, l'exercent avec une certaine réserve. Ce corps de hauts fonctionnaires se recrute lui-même, ou presque, par une cooptation corrigée par l' obligation de présenter à la signature du Ministre et du Président deux

.../...

candidats choisis par leurs "anciens" pour chaque poste à pourvoir.

Conseillère du Ministre pour ce qui concerne sa spécialité, elle rédige et lui soumet les programmes annuels des concours et les instructions pédagogiques qu'il signe. Chargée par lui des missions ponctuelles les plus diverses, elle doit, sauf lorsqu'il réclame sa présence auprès de lui, contrôler l'action de tous les professeurs du Second Degré.

C'est dire qu'elle doit couvrir un terrain énorme. En théorie tout Inspecteur Général va partout et voit tout. En fait, il a bien fallu se répartir la tâche. Chaque année, les membres de chaque sous-groupe se répartissent le travail, et choisissent leur terrain d'action qui, je le souligne, change chaque année.

Il me reste à vous dire qu'elle se compose d'un petit nombre de personnes : 21 à l'heure actuelle pour toutes les langues vivantes - 9 pour l'Anglais, 4 pour l'Allemand, 3 pour l'Espagnol, 1 pour le Portugais, 1 pour l'Italien, 1 pour l'Arabe, 1 pour l'Hébreu, 1 pour le Russe..... Et qu'elle est basée sur Paris, où de nombreuses réunions la retiennent ou la rappellent souvent.

C'est dans ces conditions qu'il faut exercer, en personne, le contrôle des professeurs par des visites périodiques au cours desquelles l'Inspecteur Général, assisté et conduit par le Chef d'Etablissement voit les professeurs de sa spécialité qui y exercent, et a ensuite, avec chacun une longue conversation en tête-à-tête. Après quoi il rédige un rapport, généralement détaillé, et attribue à l'intéressé une note pédagogique chiffrée, mais "parlante", comme je vous l'ai dit, qui, ainsi que toutes les autres, sera soumise à péréquation. Je ne voudrais pas omettre de vous dire que ce rapport et cette note, qui figureront de manière permanente au dossier du professeur, sont communiqués à l'intéressé, qui a la faculté de présenter, le cas échéant, ses observations.

Il en use avec modération, et ses observations ne portent, en règle générale que sur des détails. L'autorité de l'Inspection Générale et sa compétence sont reconnues comme très grandes, son prestige et la crainte révérentielle qui l'entourent ne le sont pas moins. On redoute sa sévérité et ce que certains appellent son "arbitraire". Et il n'existe guère de recours contre ses avis, une fois confirmés.

D'autant que ces avis relèvent du conseil autant que du contrôle. Elle a en effet pour mission, de rappeler, au cours des entretiens qui suivent sa visite en classe, les orientations pédagogiques à suivre, et elle le fait d'autant plus volontiers qu'elle les a déterminés. Ils constituent en fait la partie essentielle de ses rapports, où le professeur lit un résumé des observations et des suggestions qui lui ont été faites sur le mode oral.

C'est dire que le contrôle qu'elle exerce est d'orientation positive et qu'il a pour but immédiat et prioritaire l'amélioration du service rendu par le professeur.

.../...

Mais si le rapport conseille, la note juge. C'est d'elle, avant tout, que dépend l'avancement du professeur : "à l'ancienneté", le plus lent, pour les uns, "au petit choix", plus rapide, pour les autres, "au grand choix" accéléré pour les meilleurs. Elle peut avoir, pour certains, de très sérieuses conséquences. S'il est tout à fait exceptionnel que l'avancement soit retardé, pour fautes graves, il l'est moins que les tout meilleurs puissent, depuis quelques années, arriver à changer de catégorie. Tous les ans ou presque, un petit contingent d'A.E. est ainsi nommé "Certifié sur titres" et un autre de Certifiés de grande valeur, donne des "Agrégés par assimilation", sans avoir ni les uns ni les autres à subir les épreuves d'aucun concours. Heureuse mesure, qui récompense une valeur professionnelle abondamment prouvée.

De plus, cette note, une fois rectifiée s'il y a lieu, et péréquée, est pratiquement sans appel pour une période indéterminée qui ne prendra fin qu'à la suite d'unenouvelle inspection.

Et c'est là où le bât a fini par blesser. Les inspections, dans ce système, étaient trop rares. Une de loin en loin, tous les quatre, cinq ou six ans, voire plus encore. L'habitude aidant, on s'en contentait. Tout le monde, d'ailleurs, connaissait tout le monde, dans une spécialité donnée. Et la tradition a toujours la vie dure. Tant que nos Lycées et les rares Collèges purent se situer dans le centre des villes, tant qu'il n'y en eut pas ailleurs que dans les chefs-lieux, tant qu'ils furent d'un accès facile au visiteur arrivant de Paris, tout continua ainsi tant bien que mal.

Mais lorsqu'à partir de 1950, on assista à une multiplication de plus en plus accélérée des établissements de l'Enseignement secondaire et lorsque, faute de terrains, on dut les implanter dans de lointains faubourgs, dans les villes nouvelles et jusqu'à la périphérie des petites agglomérations, d'un accès souvent difficile, les Inspecteurs Généraux, dont le nombre augmentait très peu, se virent progressivement mis dans l'impossibilité de contrôler le travail d'un personnel que l'explosion scolaire obligeait à recruter massivement et que, du coup, ils ne connaissaient plus. Et qui avait bien plus grand besoin de conseil que par le passé. Or il ne pouvait être question de multiplier ces hauts fonctionnaires. On tourna la difficulté en créant le corps des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux appelé officiellement Inspecteurs d'Académie à compétence pédagogique.

Comme l'indique leur titre, ces inspecteurs ont rang d'Inspecteur d'Académie et, à ce titre, sont sous les ordres de Messieurs les Recteurs auprès desquels ils résident. Mais ils sont d'abord les adjoints de l' Inspection Générale qui leur délègue, chaque année, une partie de ses pouvoirs sur un territoire déterminé, situé dans leur circonscription. Comme elle se limite, au plus, à l'étendue d'une Académie et le plus souvent, à deux ou trois départements, ces Inspecteurs sont matériellement beaucoup plus proches du personnel enseignant de leur ressort. Ils ne changent guère de terrain d'action. Ils peuvent rendre de fréquentes visites aux professeurs qui exercent dans les plus petites localités, si difficilement accessibles à qui vient de Paris. Leurs rapports d' inspection, transmis à leurs mandants, font l'objet, comme leurs propositions de notes, d'une péréquation soignée.

.../...

Leur entrée en scène a très nettement amélioré le rythme du contrôle, et par là, son efficacité. D'autant qu'il est aisé de leur indiquer, selon les besoins, les maîtres à inspecter en priorité, pour quelque raison que ce soit.

Ce nouveau système donne satisfaction. Ou plutôt, il a donné des résultats satisfaisants, tant que les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ont pu suffire aux tâches qui leur incombent. Mais, là encore, la lourdeur des obligations de caractère administratif et le nombre des professeurs à contrôler n'a pas tardé à faire problème. Pas plus que celui des Inspecteurs Généraux, le nombre des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ne peut être indéfiniment gonflé. Et leur recrutement a dû être arrêté au contingent actuel d'une centaine environ pour les seules langues vivantes, soit environ un Inspecteur Pédagogique Régional pour 400 à 450 enseignants. 120 personnes devraient donc assurer le contrôle de quelques 40.000 professeurs.

C'est encore beaucoup trop, ou beaucoup trop peu. Surtout si on tient à la fréquence des visites, considérant que la régularité du contrôle devient un élément important de sa valeur.

On a, une fois encore, essayé de tourner l'obstacle. Les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux à leur tour peuvent, depuis peu, déléguer une partie de leurs pouvoirs à certains professeurs particulièrement compétents, agissant sur un territoire tout à fait restreint. Ils voient, naturellement, leurs plus jeunes collègues, et les moins qualifiés, de l'enseignement du Second Degré. Il est trop tôt, je pense, pour juger sûrement du résultat de leur action. Je crois devoir souligner, à toutes fins utiles, le caractère transitoire de leurs missions.

Leur appui allait-il suffire ? On n'a pas tardé à juger que non. Et, pour inspecter les P.E.G.C., à "permettre" aux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de faire appel aux services des I.D.E.N. (Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale - appelés autrefois Inspecteurs Primaires -) qui ont normalement la charge de contrôler le travail des instituteurs d'un canton, sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie en résidence dans le département.

C'est assez logique, en ce sens, que les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale ont toujours été chargés de contrôler la valeur des instituteurs, y compris me semble-t-il, ceux qui enseignaient dans les Ecoles Primaires Supérieures, aujourd'hui disparues et remplacées, précisément, par les Collèges d'Enseignement Secondaire. Dans toutes les autres matières, la mesure ne me paraît pas appeler d'objections. Mais en langue vivante, elle me semble un peu hasardeuse, car il n'existe pour ainsi dire pas de tradition de cet enseignement dans le Premier Degré, et parce que les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale, omnivalents par définition, sont assez rarement de vrais spécialistes de l'enseignement des langues.

*
* *
*

Voilà notre organisation. Comme vous avez pu le voir, elle a ses lumières et ses ombres. Je suis loin de vous la présenter comme un modèle du genre, et je souhaite seulement y trouver matière à quelques réflexions qui n'épuiseront pas le sujet, loin de là.

La première est que la valeur du contrôle me semble dépendre au premier chef, mais pas uniquement, de celle du contrôleur et des conditions dans lesquelles il exerce son rôle.

La qualité du contrôle exercé par l'Inspecteur Général en personne, tient à sa compétence scientifique et pédagogique attestée par les titres les plus élevés, une longue expérience pratique dans des postes d'enseignement de haute responsabilité, un dossier riche en appréciations favorables, ses ouvrages, le choix de ses pairs, de vastes possibilités de comparaison des valeurs relatives et la réflexion approfondie que ses fonctions l'amènent à faire sur tous les aspects du métier d'enseignant. Sans parler de son âge qui l'incline à la pondération.

Mais bien qu'issu du corps professoral, l'Inspecteur Général apparaît toujours très éloigné aux jeunes enseignants (jamais, je vous prends à témoin, un lieutenant ne voit dans le général qui lui parle, le lieutenant que ce général a été). Les jeunes éprouvent, en présence de ce vieux Monsieur qui entre soudain dans leur classe, un mélange de crainte, de déférence et, tranchons le mot, d'une sorte d'hostilité. Ils sont, en somme, sur la défensive. Ce qui se traduit maintes fois, par des déclarations tranchantes, peu rassurantes pour leurs propres auteurs, sur l'inutilité de l'institution - cela va de soi ! - et sur le peu de compétence de leur visiteur, ou plutôt sur son oubli des réalités du métier, sur l'ignorance où il doit être des conditions locales de son exercice : "On voit bien qu'il n'enseigne pas..." "Il ne sait pas ce que c'est de..." "A Paris, bien sûr, mais ici...." ICI, c'est l'argument massue.

A ces premières réserves s'en ajoute souvent une autre, qui peut se formuler ainsi : "Ils" ne savent pas ce qu'ils veulent" "Il" vient de me dire le contraire de ce que m'avait dit l'autre, il y a trois ou 5 ans."

Examinons un peu cela. Le "contraire" est une hyperbole évidente. Mais elle prend son point d'appui sur les différences de présentation d'une commune doctrine, et sur le fait aussi - on l'oublie volontiers - qu'une erreur relevée a été corrigée, avec un peu d'excès parfois. Il n'en est pas moins vrai que cette réaction nous révèle le malaise causé par la visite d'une autre personne que celle qu'on connait déjà (conséquence du changement annuel de secteur dont je vous ai informés).

Relevons aussi, la référence au passé (il y a 3 ou 5 ans). C'est, cette fois, la conséquence de la rareté des visites, qui, jointe à l'évolution des techniques pédagogiques, cause et accentue très vite le retard qu'un professeur plus ou moins isolé prend aisément (et tient parfois à conserver).

.../...

On mesure par là tout l'inconvénient de confier le contrôle de professeurs très jeunes et trop nombreux à un corps si éloigné d'eux, aussi bien dans la hiérarchie que dans l'espace, quelle que soit par ailleurs sa haute qualification. Il existe aisément, entre ce personnel, et lui, une glace difficile à rompre si les visites s'expacent trop.

L'Inspecteur Pédagogique Régional est beaucoup plus proche, par l'âge, par la résidence, par la fréquence de ses visites. Il me semble mieux convenir à l'inspection du jeune personnel. Et je ne serais pas éloigné de penser que les plus qualifiés pour gagner la confiance des jeunes, les redresser et les guider, sont les Conseillers auxiliaires, que leur titre de professeur met à l'abri des préventions.

Ceci pour ce qui est des jeunes. Mais les anciens, par contre, se sentent beaucoup plus à l'aise avec l'Inspecteur Général. Le connaissant, le plus souvent, plus près de lui par l'âge (il est souvent de leur génération, ou a été un de leurs maîtres), plus évolués dans l'ensemble et plus accessibles à la réflexion - Paradoxe ? - à la nouveauté, ils ont avec leurs "Généraux" des relations infiniment plus constructives.

Ils sont nombreux, par contre, à tourver que l'Inspecteur Pédagogique Régional, souvent leur cadet, est bien "jeune" et à opposer volontiers leur "expérience" à ses remarques. Et il ne peut être question, bien entendu, de les faire inspecter par leurs propres collègues, fussent-ils Conseillers et chargés de mission, auxquels ils dénieraient cette fois toute autorité. Ne parlons pas de ce que serait leur réaction devant les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale qui sont loin, souvent, de posséder leurs titres.

Une autre considération mérite aussi qu'on s'y arrête. L'éloignement a sa vertu, le changement de juge aussi.

L'éloignement d'abord. Il a pour résultat un jugement plus froid peut-être, mais à l'abri des contingences. Je pense aux sympathies et aux antipathies locales, celles que ne manque pas de développer, à la longue une trop étroite cohabitation et que nos marins appelaient, de mon temps "le complexe du sous-marinier". Il est souvent extrêmement développé dans les sphères provinciales. On a beaucoup de peine à échapper à son influence, et à ses effets. Sous son influence, on est aisément amené à ne plus juger le professeur sur sa valeur pédagogique, mais en fonction d'éléments extérieurs à son métier.

Et, quant au changement de juge, c'est je crois, en réalité, la meilleure et la plus sûre des protections contre l'erreur, le vrai garant de l'objectivité du jugement. Surtout, orsque les divers juges ont le même "poids", la même autorité. Si leurs opinions concordent, elles ont de bonnes chances d'être près de la vérité. Si elles diffèrent, tout excès sera évité par la nécessité de les concilier, qui amènera au juste milieu, ou, du moins en rapprochera. Je vous demande de bienmesurer l'importance de l'argument qui échappe le plus souvent aux professeurs. En est-il partout comme en France sur ce point ? J'espère que non, et je n'ai pas fini de m'étonner de voir, dans le même ordre d'idées, les candidats à nos concours

théoriques ou pratiques, s'effaroucher d'abord du nombre des membres des jurys devant lesquels ils sont amenés à "plancher", comme ils disent, alors que c'est ce nombre même qui est leur meilleure protection contre cet "arbitraire" qu'ils voient présent partout. Nul n'est vraiment plus objectif qu'un jury un peu étoffé... sauf un jury qui l'est beaucoup !

C'est si vrai que, lorsque nous avons à proposer un nouveau titulaire pour un poste particulièrement important, l'Inspection Générale peut aller jusqu'à se déplacer en corps, Doyen en tête. C'est exceptionnel, mais je l'ai vu faire, dans des cas où le choix était plus difficile, et plus importante l'équité. Au fond, ce n est là qu'une manifestation spectaculaire de la concertation habituelle, de cette péréquation dont je vous ai déjà parlé.

Je crois qu'elle est indispensable, pour porter un jugement sûr. Je redoute, je vous l'avoue, le juge unique, trop proche et surtout, permanent. Je crains son jugment sous bien des rapports, et je suis convaincu que cette solution, si on l'adopte au nom de la commodité, de la fréquence, présente beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages, par ailleurs, des sources de l'évolution, et quasi condamnée à adopter, ce qui n'est pas le moindre inconvénient, un barême de notation personnel qui rende toute péréquation très difficile, et aboutisse à de grosses erreurs.

Et la pratique ? Et la manière de contrôler ?

La nôtre a pour base un examen attentif et approfondi de tous les aspects du travail du professeur, et du travail des élèves, complété par un long dialogue. Elle a des variantes, dont certaines sont familières, et d'autres connues seulement par ouï-dire. Je crois savoir que nos collègues anglicistes sont particulièrement préoccupés par la prononciation du professeur, que nos amis germanistes mettraient -dit-on - l'accent sur l'efficacité de son enseignement grammatical. Nous sommes tous extrêmement sensibles à la participation des élèves, à leur - relative - éloquence à l'ampleur de leurs réactions, à la correction et à la couleur de leur langue, à la justesse de leurs vues, à l'étendue de leur information. Pour ma part, j'apprécie beaucoup la qualité de leur écoute, et celle de leur engagement dans une véritable discussion sur le fond.

Pour nous, vous le voyez, c'est surtout à travers les réactions de ses élèves qu'on mesure le mieux la valeur du Maître. Bien entendu, nous nous préoccupons beaucoup de la qualité de l'écrit, du choix des exercices proposés et du soin avec lequel ils sont corrigés et notés. Et nous faisons le plus grand cas de la conscience professionnelle du Maître, de son dévouement, de ce que nous appelons son "rayonnement" (ou de l'absence de cette éminente qualité) car nous joignons aux diverses préoccupations de caractère proprement technique et pédagogique un souci éducatif extrêmement marqué. Il est rendu indispensable par l'afflux massif des enfants et des jeunes gens de toutes les classes sociales que détermine l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Comme le disait récemment l'actuel Ministre de l'

.../...

Education Nationale : "La véritable mission du professeur, c'est la méditation, c'est-à-dire la capacité d'éveiller, de guider, de comprendre et d'aider la progression intellectuelle et affective de la jeunesse".

Les résultats ? Je suis assez mal placé pour en juger. Il semble cependant, qu'ils ne sont pas mauvais dans leur ensemble, bien que certains protestent, et vivement parfois, contre l'existence même d'une inspection et d'un corps d'inspecteurs. Il ne paraît, malgré cela, pas niable que si l'"agrément" de se voir inspecté reste mince pour la plupart, la plupart aussi demandent à l'être, avec insistance, pour peu qu'ils ne l'aient été depuis un certain temps déjà.

On peut dire sans risque d'erreur que la fréquence est très généralement bien supportée, voire désirée par le grand nombre, qui y acquiert une sorte d'accoutumance sécurisante. Le "je le connais bien" apaise. A condition bien entendu que l'attitude de l'Inspecteur soit positive, comme elle l'est le plus souvent. Rien n'est aussi décourageant pour un exécutant dévoué qu'une attitude exclusivement négative de la part de son Inspecteur. Je dois à la vérité d'ajouter qu'une attitude de ce genre est, à mes yeux, le signe même de l'inadaptation à la fonction. Qu'on le veuille ou non, il existe entre inspecté et inspecteur une communauté d'idées, une sorte de complicité de métier, ce qu'on appelle ailleurs, l'esprit de corps. Quand il n'est pas poussé trop loin, cet esprit a beaucoup de bon.

En définitive, l'efficacité du contrôle, qui se mesure, à mon humble avis, à ces résultats, c'est-à-dire au renforcement de l'efficacité du professeur, me semble dépendre beaucoup de son impression d'être à la fois bien surveillé contre lui-même et contre les erreurs, et efficacement guidé vers le but commun à atteindre : un service toujours meilleur.

# AUTODIDAXIE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

- Paradoxe apparent de la place de l'autodidaxie dans une rencontre consacrée au "professeur de langues", l'autodidaxie impliquant à un certain niveau, l'absence de tout enseignant de type traditionnel. Mais rôle à jouer par les "professeurs", à la fois spécialistes, conseillers et didacticiens dans un tel apprentissage.

- Principales sources de réflexion :

. Série de travaux et recherches effectuées, à la demande de l'UNESCO, sur les langues vivantes (1975-1978) et sur les problèmes généraux d'apprentissage en autodidaxie (1979-1980).

. Recherches et actions entreprises sur le même thème, en particulier dans le cadre du Conseil de l'Europe, d'un centre français (CRAPEL Nancy) et d'un centre britannique (SCEO Edimbourg).

Confére bibliographie

## I. LA PROBLEMATIQUE DE L'AUTODIDAXIE

### 11. Nécessité d'une clarification

- Multiplicité des termes descripteurs associés.

Exemple, en français : apprentissage individualisé, travail indépendant, travail autonome, auto-apprentissage, auto-enseignement, auto-formation etc...

en anglais : individualised instruction, independent learning, self-managed learning, self-tutoring, self-instruction, etc...

- Multiplicité des interprétations.

### 12. Deux notions-clés :

- L'autonomie (en anglais : autonomy)
- L'apprentissage auto-dirigé (en anglais : self-directed learning)

### 13. Les composants de l'autodidaxie

- Eléments constitutifs (rapport particulier au savoir, modalités spécifiques dans la conduite du processus d'apprentissage, absence de soutien institutionnel classique, caractère relatif de l'autodidaxie et contexte situationnel)

.../...

- Conceptions particulières (par choix d'un élément constitutif privilégié ou par opposition)

## II. LES DOMAINES DE L'AUTODIDAXIE ET LES CHAMPS D'ACTION TRADITIONNELS DU PROFESSEUR.

### 21. Autodidaxie et institution éducatives

- Rapport de complémentarité : alternance des situations d'apprentissage
- Préparation à l'autodidaxie (développement de l'autonomie, apprendre à apprendre)

### 22. Organisation, méthodes et outils des situations d'autodidaxie

- Autodidaxie assistée (aide et soutien)
- Accès aux ressources et utilisation des ressources

### 23. Evaluation et reconnaissance des acquis autodidactes

- Validation et évaluation
- Auto-évaluation et certification

## III. LE PROFESSEUR DE LANGUES ET L'APPRENTISSAGE EN AUTODIDAXIE.

### 31. Autodidaxie "pure" : utilisation fréquente de matériaux d'apprentissage spécifiquement conçus pour un tel apprentissage (enseignement médiatisé) : importance des professeurs concepteurs

- Au niveau des choix linguistiques opérés
- Au niveau du guidage explicite ou implicite
- Brève présentation des résultats de la recherche UNESCO sur certains matériaux commercialement disponibles

### 32. Autodidaxie assistée

- Rôle du professeur à divers niveaux
- Conceptions particulières et "philosophies" de l'apprentissage (ex. CRAPEL, IBM, etc...)

CONCLUSION : Intérêt et limites de l'autodidaxie dans un apprentissage de langues vivantes

DISCUSSION

# LES COMPETENCES DU PROFESSEUR DE LANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES.

-=-=-=-=-=-=-=-

1. Lorsque j'étais jeune officier, j'ai appris à traiter un thème tactique en fonction d'un certain nombre de facteurs dont les principaux étaient la mission, l'ennemi et les moyens. Il me semble qu'on pourrait réfléchir sur les compétences de professeur de langue selon ce schéma : on peut en effet se demander d'une part quelle est la mission du professeur de langue, et d'autre part à quel public cette mission s'appliquera (sans prendre pour autant son public pour son adversaire !) ; les moyens dont le professeur doit disposer en fonction de cette mission et de ce public sont de ses compétences.

On peut supposer que lorsque le général est un bon général, et que la situation le permet, les moyens seront exactement fonction de la mission demandée ; de même pour le professeur de langue, dont nous dresserons donc un portrait quelque peu idéalisé. Ce qui est certain, c'est que, professeur idéal ou non, c'est bien de compétences (au pluriel) qu'il s'agit : elles sont nombreuses, et elles sont diverses, comme une anecdote vécue le montre.

Un professeur d'anglais enseignant en classe de 6ème en France avec une méthode audio-visuelle avait, il y a quelques années, à présenter, à la cinquième ou sixième leçon, une phrase toute simple : tea's ready. Malgré toutes ses explications, les images et le magnétophone, un ou deux élèves n'avaient rien compris, et même après traduction en français (ô scandale !), n'étaient pas beaucoup plus avancés. Enquête faite, le professeur s'est aperçu que ses élèves de 11 ou 12 ans, de milieu modeste, ignoraient (1) ce qu'était le thé, (2) a fortiori qu'on buvait du thé en Grande-Bretagne.

Cette histoire, que vous trouverez bien digne du pays du Beaujolais, montre qu'un bon professeur d'anglais doit certes savoir de l'anglais, et sans doute beaucoup d'anglais, mais aussi des choses sur le thé et sur la Grande-Bretagne, et savoir encore que ses élèves peuvent ne connaître eux-mêmes ni le thé, ni les usages britanniques. Cela fait beaucoup de choses si on généralise ne serait-ce que du thé à tout ce qui peut se rencontrer dans un dialogue de la vie courante en langue étrangère. Les compétences du professeur de langue vont donc devoir être très étendues, et déborder le cadre strict de la langue à enseigner.

2. On pense parfois que le moyen le plus économique de se procurer un tel professeur est de faire appel à quelqu'un du pays, qui pratique et la langue et les habitudes qui vont avec. Or, vous le savez, les résultats ne sont pas toujours encourageants : il ne suffit pas de pratiquer, ni même de savoir, il faut aussi avoir réfléchi pour enseigner une langue ; ce point nous retiendra longuement tout à l'heure.

.../...

A l'autre extrémité des solutions possibles, on a imaginé le professeur de laboratoire de langue, qui pouvait à la limite ne guère connaître la langue, mais savait faire marcher les machines : illusion mécanicienne, dont le procès est facile, mais qui a parfois coûté en vain beaucoup de temps et d'argent.

Mais laissons de côté ces deux expériences extrêmes. Essayons de raisonner pour définir les compétences que doit avoir un professeur de langue digne de ce nom, spécialement dans l'enseignement aux adultes.

1 - Examinons d'abord brièvement ce qu'on peut déduire pour les compétences du professeur de langue de la nature du public auquel il doit s'adresser.

11 - D'abord, enseigne-t-on les mêmes choses et de la même manière à des adultes et à des enfants ou des adolescents ? L'enseignement aux enfants et adolescents, généralement en milieu scolaire, est ouvert : il a pour but de communiquer un savoir général, qui ne sera utilisé que plus tard, dans un ou plusieurs domaines particuliers qui ne sont pas encore déterminés, et d'ailleurs susceptibles de varier. Le professeur de langue de l'enseignement secondaire, par exemple, doit donc être non spécialisé, c'est-à-dire qu'il doit en réalité tout savoir : ses compétences sont théoriquement universelles.

Inversement, quand on enseigne une langue à des adultes, c'est dans un but bien précis la plupart du temps : former des officiers de liaison auprès d'un Etat-Major étranger, donner à des ingénieurs la possibilité de négocier des contrats à l'exportation, etc.. Les professeurs de langue correspondants pourraient donc avoir simplement les compétences exigées pour ces publics, étant entendu qu'ils connaîtraient suffisamment bien la langue étrangère elle-même. Ce serait économique, mais serait-ce bien raisonnable ?

12 - Nous verrons tout à l'heure qu'on n'enseigne bien que ce qu'on connaît à fond. Mais il faut aussi se dire qu'il est peu probable qu'un professeur enseigne toute sa vie à de futurs officiers de liaison ou à de futurs ingénieurs commerciaux. Il n'y a pas ici de spécialisation possible, pas plus qu'il n'y en a chez les interprètes de conférence, qui, avant chaque congrès où ils doivent opérer, se documentent sur le domaine scientifique ou technique correspondant. Leur spécialité, comme celle des professeurs, c'est la langue, et si possible toute la langue.

D'autre part, il n'existe pas un "adulte" abstrait, mais des publics adultes, et même en fait des individus très différents, presque incluses parfois en dehors de leur spécialité professionnelle, ou qui ont au contraire derrière eux une formation longue et diverse. Et il y a les plus intelligents et les moins intelligents....

On voit donc mal comment on pourrait définir le professeur pour tels ou tels adultes, non plus que le professeur pour adultes en général, non plus que le professeur pour enfants ou adolescents.

.../...

13 - On m'accordera peut-être que ce que je viens de dire vaut pour les compétences langagières, mais on m'objectera peut-être aussi qu'il en va autrement des compétences pédagogiques. Il est certain en effet qu'un public scolaire est généralement moins motivé qu'un public d'adultes, et que les adultes sont souvent rétifs en face de beaucoup des méthodes employées à l'école. Le professeur pour adultes devrait donc connaître et utiliser des méthodes particulières tenant compte de son public particulier.

Je me demande cependant si ce qui fait ici la différence est de l'ordre des compétences acquises ou des qualités innées. Certes on peut enseigner par exemple la dynamique de groupe ou la psychologie de l'apprentissage ; ces deux disciplines valent d'ailleurs tout autant pour les adolescents et pour les adultes. Mais le plus important n'est-il pas que le professeur ait suffisamment de finesse psychologique, de sens du contact humain pour moduler son enseignement en fonction des réactions d'un public donné ? Il n'y a pas un public d'adultes, ou un public d'adolescents, mais des publics chaque fois différents, dont il faut tenir compte. Même si la compétence correspondante (l'art de l'adaptation) peut s'acquérir - et ce n'est pas certain -, elle n'est pas celle d'un type de professeur plutôt qu'un autre.

14 - En fait, le professeur de langue n'existe pas. Ce n'est pas un être abstrait, ni un robot. C'est un homme réel, un individu qui enseigne avec sa personnalité toute entière. Sa première compétence est sa personnalité. Cela vaut particulièrement du professeur de langue, nous le verrons, mais cela vaut en fait de tous ceux qui ont à enseigner et à convaincre. Il y a sans doute des professeurs nés, et des gens qui ne seront jamais de très bons professeurs.

2 - Quelle est maintenant la mission du professeur de langue dans l'enseignement aux adultes ? Dans quel domaine, en vue de quelle utilisation doit-il enseigner la langue étrangère ? Quelles compétences cela suppose-t-il ?

21 - Il y a ici un vieux débat. Faut-il enseigner une langue à des techniciens, ou enseigner une technique à des linguistes ? Les deux solutions ont leurs avantages et leurs inconvénients. Les entreprises se décident en général en fonction de leur taille : seules celles d'une certaine importance peuvent s'offrir des linguistes (traducteurs, voire interprètes) à qui on apporte quelques connaissances techniques.

Les autres, les plus nombreuses, se contentent de faire acquérir à leurs techniciens quelques connaissances de langue. Les professeurs chargés de cette tâche pourraient donc avoir des compétences relativement limitées, le niveau d'enseignement n'étant sans doute pas très élevé. On se demandera cependant s'il est vraiment "payant", et donc, utile par exemple que des ingénieurs se contentent de baragouiner un peu de langue étrangère : en fait, ils ne seraient pas opérationnels, et il est probable que les entreprises qui choisissent cette solution se trompent.

22 - Dans le domaine militaire, on rencontre, me semble-t-il, deux types de besoins. D'une part, des officiers de liaison, ou fonctions analogues, spécialisés dans ce genre de tâche, à affectations de longue durée, et des traducteurs et interprètes ; ces personnes ne peuvent être

formés que par des professeurs très compétents. D'autre part, des officiers ou des techniciens susceptibles d'employer la langue étrangère pendant des affectations limitées, des missions ponctuelles, voire des occasions sporadiques, qu'on pourrait donc former par des professeurs aux compétences plus modestes.

Mais je crois qu'il faut éviter, sur ce point particulier, et sans doute en général, une grave erreur : raisonner pour le temps de paix sur le modèle du temps de paix. En temps de guerre, en période de "crise", quelle que soit l'affectation ou la mission, des connaissances superficielles ou limitées en langue étrangère seront inutilisables : ou bien elles ne pourront être mobilisées que dans un contexte psychologique défavorable, elles seront peut-être même oubliées, ou bien la situation matérielle sera telle que des connaissances fragmentaires ou imprécises ne suffiront pas pour travailler convenablement (par exemple transmissions brouillées ou interrogatoire de prisonniers). Un simple vernis craquera toujours.

23 - De quelque manière qu'on aborde la question, il me semble donc qu'il faut former les adultes à une connaissance sérieuse de la langue. Cela suppose donc des professeurs aux compétences élevées. Il serait imprudent, et même dangereux, de se contenter de professeurs aux compétences limitées ou réduites ; ce qui vaut pour l'enseignement aux adultes vaut d'ailleurs pour l'enseignement aux enfants et aux adolescents.

3 - Il est temps de préciser quelles doivent être ces compétences élevées. Nous allons voir qu'elles doivent certes porter sur la langue elle-même, mais aussi sur des domaines connexes, et d'autre part qu'il y a lieu de distinguer ici entre deux sortes de compétences.

31 - Le professeur doit d'abord savoir, et savoir aussi bien que possible, ce qu'il enseigne : ce sont ses compétences subjectives.

311/ Bien entendu il doit savoir la langue, entendons par là être capable de la comprendre et de l'utiliser à l'écrit comme à l'oral, en se rapprochant le plus possible du locuteur étranger, et ceci à tous les niveaux : phonétique, morphologique, syntaxique, lexical et pragmatique.

J'insisterai sur l'idée que, s'agissant d'adultes, il est important que le professeur connaisse les différences d'usages linguistiques en rapport avec les différences sociales ; cela est très important dans certains pays, et on ne pardonnera pas à un adulte les bévues qu'on pardonne à un enfant.

Il est capital que le professeur de langue connaisse vraiment très bien ce qu'il enseigne, quel que soit le niveau de son enseignement. Il y a là une grande différence avec le professeur de beaucoup d'autres matières : une langue forme un tout, ce n'est pas un domaine du savoir découpable en chapitres.

.../...

312/ Mais la connaissance de la langue ne suffit certainement pas. Il faut encore connaître, et bien connaître, le pays ou les pays où on parle cette langue, et la "civilisation" correspondante. En effet, une langue n'existe que par les hommes, dans les hommes, et pour les hommes qui la parlent, qui sont liés à un territoire, à une histoire, à des traditions, à des habitudes. Langue et "civilisation" sont inséparables.

Le professeur de langue doit donc avoir de cette civilisation une connaissance approfondie ; il faut qu'il ait au moins un peu la personnalité de l'étranger. Ceci dit, l'étranger en soi n'existe pas, et il faut aussi tenir compte des différences sociales. Pour cerner un peu mieux le problème, je proposerai que le professeur ait les compétences suivantes :

D'une part il doit posséder le fonds commun à tous les étrangers en ce qui concerne les manières de vivre, les relations sociales, tout ce qui, dans une société donnée, est du domaine du réflexe (par exemple, gestes, ou bien comportement au téléphone). Une bonne vérification consisterait à voir si le professeur est capable de comprendre toutes les images et toutes les situations d'un film ou d'une émission de télévision du pays étranger.

D'autre part, le professeur devrait, me semble-t-il, posséder à peu près la "culture" qui est communiquée au lycée jusqu'au niveau du baccalauréat, dans le pays étranger, dans les disciplines "nationales" comme la géographie, l'histoire, la littérature.... Car ce sont ces disciplines qui fixent les "images" sur lesquelles vit un peuple (comparez par exemple Charlemagne et Karl der Grosse). Un professeur digne de ce nom devrait pouvoir participer sans peine à l'enseignement de classe terminale d'un lycée étranger.

313/ On sait depuis assez longtemps qu'une langue est en fait un ensemble de comportements ; le professeur doit se les être assimilés tous : comportement verbaux, comportements physiques et sociaux, comportements intellectuels. Il doit donc se rapprocher le plus possible du locuteur étranger. Mais cela ne suffit pas encore : à ces compétences subjectives s'ajoutent des compétences objectives ; les réflexes doivent s'accompagner d'une réflexion.

32 - En effet, l'enseignement d'une langue se distingue par au moins deux faits importants de l'enseignement de presque toute autre matière. D'une part, cet enseignement n'est pas seulement la transmission d'un savoir, c'est la transmission d'un agir : on peut ici opposer la compétence et la performance, le wissen au können ; d'autre part, le langage humain se caractérise par son infinie créativité : parler, ce n'est pas reproduire, c'est dire chaque fois quelque chose de différent ; il faut donc en quelque sorte enseigner à inventer. Or pour cela, il faut de la part du professeur plus qu'un simple savoir, il faut une prise de conscience : ses compétences doivent dépasser le stade du subjectif, de l'inné, du réflexe ; les compétences objectives qu'il doit avoir en plus

.../...

le distinguent et du simple locuteur étranger, et des professeurs d'autres disciplines, pour lesquelles la différence entre le savoir et le faire n' est guère sensible.

321/ Dans le domaine de la connaissance de l'autre pays, de la "civilisation", le professeur doit savoir voir cet autre pays avec les yeux du sociologue, de l'historien..., et non avec les yeux du simple touriste. Il faut qu'il sache expliquer ce qu'il sait, c'est-à-dire le replacer dans un ensemble cohérent, en montrer les tenants et les aboutissants. Car il est beaucoup plus facile et beaucoup plus rapide de transmettre des idées élaborées et reliées logiquement que de faire répéter ou imiter : il est tout à fait anti-économique d'apprendre à jouer au bridge en se contentant d'observer les joueurs.

D'autre part, en ce qui concerne un pays et une langue étrangère, l'explication me paraît devoir passer par la comparaison avec la langue maternelle et le pays d'origine. Il est donc nécessaire que le professeur, pour être capable de faire cette comparaison, ait lui-même une connaissance convenable de son propre pays et qu'il y ait quelque peu réfléchi (ou qu'on l' ait fait y réfléchir). C'est dès lors comme une double culture qu'on doit exiger de lui. Et si on a recours à un locuteur étranger comme professeur, celui-ci devra avoir les compétences en quelque sorte symétriques ; du coup, avantages et inconvénients du professeur étranger et du professeur autochtone s'équilibrent.

322/ Il en va de même en ce qui concerne la langue étrangère elle-même. Etant entendu que le professeur doit avoir une compétence proprement langagière aussi élevée que possible, comme nous en sommes sans doute tous persuadés, il lui faut encore - et c'est l'évidence - avoir une formation d'ordre linguistique, qui est probablement la plus importante de ses compétences "objectives". Il y a plusieurs aspects.

D'abord le professeur doit savoir présenter de façon cohérente et raisonnée la langue qu'il enseigne, c'est-à-dire qu'il doit disposer d' une "grammaire" de cette langue. Cela lui permet de faire comprendre, et donc mieux apprendre, les faits de langue, de faire comprendre, donc mieux corriger, les erreurs de ses élèves. Cela va sans doute de soi.

La question se pose cependant de savoir quelle grammaire, ou plutôt quelle linguistique, il doit pratiquer, et quel doit être le niveau de sa formation théorique dans ce domaine. La diversité des écoles et des "modèles" linguistiques est telle qu'on peut hésiter. Pour ma part, et bien que je sois moi-même spécialiste de linguistique, je pense qu'il ne faut pas aller trop loin, et donner une réponse aussi pragmatique que possible, étant donné le but qu'on se fixe. Ainsi, la grammaire générative et transformationnelle me paraît inutile, voire nuisible, avec tout son appareil formel qu'il faudrait apprendre et enseigner pour lui-même avant de dire une seule chose intéressante ou pertinente sur la langue considérée. Il est sans doute souhaitable que le professeur ait au moins une idée de ce qu'est une grammaire de ce type, mais il vaudrait mieux qu'il soit sérieusement formé à une description moins abstraite, plus immédiate, utilisant

une terminologie accessible, mais qui soit bien entendu très cohérente, et repose sur une base théorique sérieuse. Cela signifie qu'il lui faut de toute manière autre chose que ce qu'offrent les grammaires traditionnelles qui sont à la fois incomplètes et contradictoires. Peut-être (mais cela n'est qu'une suggestion) une grammaire inspirée des grammaires de dépendance apporterait-elle une réponse satisfaisante à cette question. Il se peut d'ailleurs que la solution soit différente selon la langue enseignée.

Plus encore sans doute que dans le domaine de la civilisation, l'aspect contrastif est ici très important. Autrefois, on enseignait les langues par la méthode "lisez-traduisez", qui était une sorte de procédé contrastif intuitif ; ensuite on n'a cru qu'à la méthode directe "écoutez-parlez" qui était exactement le contraire. S'agissant d'adultes, il est bien évident qu'il faut faire appel à leurs connaissances antérieures et à leur réflexion : en comparant la langue étrangère à la langue maternelle on économisera temps et efforts ; cela vaut pour tous les domaines de la langue : phonologie (et non phonétique), morpho-syntaxe, lexique et sémantique, pragmatique. Cela suppose que le professeur ait une certaine idée du fonctionnement de la langue maternelle de ses élèves, et qu'il soit capable d'attirer leur attention sur les ressemblances ou sur les différences entre les deux langues, pour enseigner et pour corriger.

323/ Enfin, notre professeur devra avoir été au moins un peu frotté de "linsuistique appliquée". Je crains à vrai dire que la chose ne soit à la mode, et qu'on exagère actuellement dans cette direction. Mais il résulte de l'exigence d'une formation contrastive que le professeur soit au courant de la réflexion qui se poursuit par exemple sur les interférences et les transferts. Il est vrai qu'avec un minimum d'intelligence, il y a là beaucoup de choses qu'on est capable de découvrir tout seul...

L'analyse des fautes, ou plus exactement la recherche de l'origine des fautes, appartient au même chapitre. Le professeur doit donc savoir de quoi il retourne ici : encore que le simple bon sens joue un grand rôle...

Comme la chose est fort simple, je ne signalerai que pour mémoire que le professeur de langue doit être familiarisé avec un certain nombre d'appareils et de machines : magnétophones, vidéoscopes, projecteurs divers...

Enfin, je remarquerai pour finir ce chapitre que les compétences en linguistique appliquée devraient avoir leur pendant en "civilisation appliquée" ; la chose existe, si le concept n'est pas créé : on la pratique sans s'en rendre compte. Ce n'est pas une raison pour ne pas la signaler au moins au passage.

4 - Parvenu au terme de ces réflexions sur les compétences du professeur de langue dans l'enseignement aux adultes, je voudrais faire trois observations.

41 - D'abord il faudrait se demander quelles compétences ce professeur ne doit pas avoir. Pour ma part, je pense qu'il est tout à fait inutile qu'il ait appris à établir des programmes, progressions ou curricula, à fabriquer des méthodes et manuels et même à élaborer plus que de petits exercices occasionnels. Car cela est un autre métier, qui implique des compétences tout à fait différentes. Nous sommes à l'époque de la division du travail et de la répartition des tâches. Et d'autre part, soyons réalistes : nous exigeons déjà bien assez de notre pauvre professeur !

Cela implique cependant qu'il n'y ait pas un professeur isolé, et qu'on renonce au concept du professeur abstrait. Il y a en fait, ou il devrait y avoir, des professeurs, qui d'une manière ou d'une autre, selon les circonstances et les pays, font partie d'un ensemble, d'une équipe, d'un réseau, d'une chaîne : d'autres peuvent alors préparer à leur intention le "matériel pédagogique" comme on dit. Enseigner une langue n'est tout de même pas une opération de commando coupée de toute base arrière.

42 - Ensuite, et malgré cette limitation relative de ses compétences, force est bien de constater qu'on exige beaucoup du professeur de langue. Il doit pour ainsi dire tout savoir. Cela le distingue des professeurs de beaucoup d'autres matières, qui peuvent ne connaître qu'un certain domaine, ou n'être compétents que jusqu'à un certain niveau.

Cela n'est pas très étonnant si on a présente à l'esprit l'idée, déjà signalée, qu'une langue forme un tout, et que c'est l'activité humaine la plus raffinée, la plus élaborée,celle qui couvre toutes les autres car elle est la seule à pouvoir les exprimer toutes. Savoir une langue à moitié, c'est n'être qu'une moitié d'homme ; l'enseigner dans ces conditions serait aller à l'échec.

43 - Enfin y-a-t-il des professeurs de langue pour adultes et des professeurs de langue pour enfants et adolescents ? Devraient-ils avoir des compétences différentes ? J'en doute un peu. La différence me semble résider beaucoup plus dans l'utilisation des mêmes compétences, que dans les compétences elles-mêmes. De plus, il faut bien penser qu'un professeur de langue donné risque d'avoir à enseigner tantôt aux uns, et tantôt aux autres, qu'un élève de 17 ou 18 ans est souvent un adulte, et que certains adultes réagissent comme des enfants.....

Ce qui compte en fait, c'est qu'un professeur de langue, et plus généralement tout professeur, soit capable de s'adapter et d'adapter ses compétences à des situations, à des publics, à des missions toujours différentes. Cela suppose non seulement de la bonne volonté, mais surtout de l'intelligence et de la finesse ; je ne connais pas d'école ou d'université ou cela s'enseigne. Cette faculté d'adaptation est indispensable au professeur ; mais elle ne la distingue pas de tous ceux à qui on confie des hommes pour leur faire faire quelque chose ou en faire quelque chose.

-=-=-=-=-

APPROCHES COMMUNICATIVES, PROJET LANGUES VIVANTES
DU CONSEIL DE L'EUROPE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

-=-=-=-=-=-

PLAN GENERAL DE L'EXPOSE
de Monsieur Daniel COSTE Fixation écrite

0. Préambule

I. RAPPEL DES PRINCIPES MAJEURS DU PROJET "LANGUES VIVANTES"

11. Une approche systémique
12. Une approche communicative
13. La centralisation sur l'apprenant
14. L'identification des besoins
15. La place de l'autonomie
16. L'interaction en classe
17. Une diversification nécessaire

II. IMPLICATIONS POSSIBLES POUR LA FORMATION DES MAITRES.

21. Actualisation des contenus de formation
22. Articulation des contenus et supports de formation
23. Stratégies de formation
24. Place, voies et moyens de l'autonomie dans la formation
25. Les problèmes d'évaluation de la formation
26. Diversification des approches
27. Et les formateurs de formateurs ?

III. CONCLUSIONS PROVISOIRES.

-=-=-=-=-

Il s'agit pour moi aujourd'hui, non pas de reprendre en tant que tels les principes et les réalisations qui ont été développés dans le cadre du projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe mais plutôt d'essayer d'articuler cette réflexion avec le thème de votre rencontre et le thème de vos journées de travail, à savoir la formation des enseignants. Cette articulation est à la fois d'actualité, facile et difficile.

D'actualité, dans la mesure où dans le cadre du Conseil de l'Europe, même en ce moment, les problèmes posés par la formation, et notamment par la formation continue des enseignants de langues, par la formation en cours de service des enseignants de langues, est abordée de front - j'y ferai allusion à propos de quelques documents à paraître en terminant cette présentation.

Articulation facile parce que certains des principes qui ont été affirmés dans le cadre du projet "Langues Vivantes" à propos de l'apprentissage des langues en général, paraissent pouvoir être transférés à la question particulière et centrale de la formation des enseignants, autrement dit on peut faire glisser les mêmes types de choix vers une analyse de la formation des enseignants.

Mais articulation difficile aussi dans la mesure où comme je l'indiquais tout de suite, il s'agit d'homologie possible au niveau des principes mais que de peu de réalisations concrètes existent actuellement dans ce domaine. Un certain nombre d'expériences sont en cours, intéressant la formation des enseignants et s'efforçant d'articuler cette formation par rapport aux principes qui ont été développés dans le cadre du Conseil de l'Europe, mais il ne s'agit que de premières expériences et on voit bien apparaître toutes les difficultés d'une telle entreprise.

J'ai proposé un plan pour mon intervention, je viens de terminer le préambule et je vous propose maintenant d'aborder la présentation elle-même en précisant tout de suite que tout ce qui figure sous : "I. RAPPEL DES PRINCIPES MAJEURS DU PROJET LANGUES VIVANTES" concernera essentiellement les problèmes d'enseignement, apprentissage des langues tels qu'ils sont vus dans le cadre de ce projet sans qu'il soit fait allusion particulièrement dans cette première partie à la formation des enseignants en tant que telle.

.../...

C'est dans la deuxième partie que je m'efforcerai de reprendre un peu les mêmes titres de chapitre pour indiquer comment des implications possibles, comme l'indique le titre, existent pour la formation des enseignants.

Je peux être bref je crois en ce qui concerne toute la première partie dans la mesure, où, l'an dernier à LONDRES, le Professeur TRIM qui est responsable scientifique du projet "Langues Vivantes" au Conseil de l'Europe, a fait état je crois, déjà auprès au moins d'un certain nombre d'entre vous des idées forces de ce projet "Langues Vivantes". Monsieur Van Passel ne l'a pas signalé, mais pour une fois les Anglais ont été à ce point consultés qu'ils sont à la tête à bien des égards, du projet. Je peux être bref aussi parce que, je crois, deux ans auparavant, il avait déjà été question de niveau-seuil dans l'une de vos rencontres ailleurs qu'à LONDRES et de toute évidence ces thèmes-là ont déjà été brassés dans vos discussions antérieures.

Je me suis borné ici à quelques têtes de chapitre que je caractériserai brièvement et tout d'abord "systemic approach", une approche systémique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues - je crois qu'il n'est pas besoin d'entrer dans le détail à propos de ce qu'on entend dans d'autres champs ainsi que la didactique des langues par approche systémique, analyse systémique. Il s'agit là essentiellement de considérer que le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues est un processus où il est possible d'identifier différentes composantes, ces composantes étant supposés avoir une interaction entre elles, un certain type d'interdépendance entre elles, avec les phénomènes classiques de rétroaction en feed-back, homéostasie, etc... qui caractérisent habituellement l'analyse systémique. On sait bien que s'agissant d'enseignement et d'apprentissage des langues, on va pouvoir identifier dans une perspective systémique des composantes, des facteurs qui tiennent à l'apprenant lui-même, des composantes et des facteurs qui tiennent à l'enseignant, des facteurs qui tiennent à l'institution de formation ou au cadre général de la formation, des facteurs qui tiennent à l'objet de l'apprentissage, par exemple la langue ou les comportements langagiers dans la langue étrangère, des facteurs qui tiennent aux moyens d'enseignement, aux instruments utilisés par les apprenants, etc...

On sait aussi et c'est une voie qui a été prospectée par le projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe que, s'agissant notamment de didactique, on peut considérer que des composantes telles que l'identification des besoins, la détermination des objectifs, le choix des stratégies et des moyens d'enseignement, l'évaluation, sont des facteurs qui vont fonctionner les uns par rapport aux autres de façon systémique et non pas simplement de façon linéaire - j'insiste, dans la mesure où, très souvent, le projet "Langues Vivantes" a été lu de façon linéaire et on a dit - premièrement identification des besoins (cf. les analyses de Richterich Needs Analysis etc...) - deuxièmement détermination des objectifs

.../...

à partir des résultats de l'analyse des besoins - troisièmement, choix des moyens d'enseignement des stratégies d'enseignement en fonction des objectifs - quatrièmement évaluation : c'est là une approche linéaire et non pas véritablement systémique. Dans le projet "Langues Vivantes", même s'il a parfois prêté à ce genre d'interprétation, il y a au contraire l'affirmation constante que déterminer des objectifs, c'est rétroactivement modifier l'analyse des besoins, choisir des moyens d'enseignement etc... tout cela fonctionnant de façon dynamique dans une durée, dans un processus et non pas linéairement - première, deuxième, troisième, quatrième étape.

Une approche communicative, par ailleurs, deuxième caractéristique que j'ai retenue ici, et là le terme est aussi, disons, relativement banal, approche communicative de l'enseignement-apprentissage, cela va vouloir dire plusieurs choses, c'est encore un terme ambigu, peut-être plus ambigu encore que l'autonomie dont il était question tout à l'heure. On va bien sûr mettre là-dessous d'une part l'idée que la langue est un instrument de communication, que l'on s'efforce d'en acquérir la maîtrise ou d'en enseigner la maîtrise, mais il y a aussi l'idée nouvelle, par rapport aux approches disons structurales audiolinguales audio-orales anciennes, l'idée nouvelle que dans une perspective communicative, il ne s'agit pas simplement de considérer le système linguistique en tant que tel, mais que font aussi partie de la charge d'apprentissage, d'autres éléments, d'autres composants que la langue en tant que telle, d'autres variables que celles tenant au système linguistique en tant que tel et notamment tout ce qui concerne l'utilisation sociale du langage, son emploi dans des situations socialement rodées, etc.. je n'insiste pas, je crois que ce serait répéter sans doute des choses qui ont pu être développées et discutées l'an dernier dans vos rencontres.

C'est l'idée aussi quand même que la communication n'est pas uniquement un échange d'informations mais qu'elle est tout le temps à situer dans une perspective d'action, c'est-à-dire de faire quelque chose à travers la langue, qui dépasse le plus souvent le simple échange d'informations du modèle classique des téléphones ou la théorie de l'information, on a là quelque chose qui est une action sociale par le biais du langage et c'est là, en général, que vont se greffer des termes qui, dans le cadre du projet "Langues Vivantes" ont une définition parfois flottante, comme ceux de fonction ou de notion, functional, notional approach or notional functional approach etc... notion, fonction étant utilisées pour construire des objectifs comme niveau-seuil threshold level etc... Ce sur quoi on insiste en fait, en mettant en avant les catégories comme celles de notion ou de fonction, c'est sur les dimensions sémantiques d'une part et pragmatiques d'autre part, non seulement de l'utilisation d'une langue étrangère mais aussi de son apprentissage, de son acquisition.

Par rapport à des approches antérieures où on insistait au départ surtout sur les dimensions syntaxiques, morphologiques, lexicales etc... de l'apprentissage, on a là, avec les entrées notionnelles et

fonctionnelles une insistance marquée sur les problèmes de sens et les problèmes d'action, de pragmatique dans l'utilisation du langage.

J'ai souligné au passage qu'il ne s'agissait pas seulement d'une conception de l'utilisation de la langue mais aussi d'une conception de l'apprentissage de la langue en termes d'approche communicative. Je crois que là, il y a un certain nombre de questions qui ont été posées et qui ne sont sans doute pas résolues. "Qu'est-ce qu'on entend par dimension communicative de l'apprentissage d'une langue vivante ? Est-ce que ça veut dire simplement qu'on va pendant l'apprentissage préparer les apprenants, entraîner les apprenants à l'exécution d'une certain nombre d'actes, de paroles, qu'ils auront à réaliser après l'apprentissage. Si on prépare par exemple de futurs diplomates ou si on prépare des traducteurs scientifiques à des fins militaires ou autres, est-ce que la dimension communicative de l'apprentissage va consister essentiellement à faire des simulations en quelque sorte, à travailler constamment sur des tâches qui sont homologues, des tâches réelles que les apprenants auront à accomplir une fois l'apprentissage terminé. Est-ce que c'est ça une approche communicative de l'apprentissage ? Ou est-ce aussi ou plutôt considérer qu'il faut qu'il y ait communication pendant l'apprentissage, que cette communication soit ou non homologue des usages futurs de la langue étrangère ? Il faut qu'il y ait une interaction dans l'apprentissage entre les apprenants eux-mêmes, entre l'enseignant et les apprenants, même si cette communication ne porte pas sur les mêmes thèmes, ne porte pas sur les mêmes situations que la communication future éventuellement révélée par une analyse de besoins préalable. C'est une des questions que l'on peut se poser à propos de ce que l'on entend par approche communicative.

Troisième point que j'ai souligné, la centration sur l'apprenant, là encore je ne pense pas qu'il soit utile de développer beaucoup, individualisation si l'on veut, mais surtout prise en compte de ce qu'est l'apprenant en tant que sujet qui apprend par définition et, étant le sujet dans lequel et par lequel le processus d'apprentissage se réalise effectivement. Non plus donc mettre l'accent essentiellement sur une méthode d'enseignement qu'elle soit audio-visuelle ou audio-orale ou tout ce que l'on voudra. Non plus mettre l'accent sur la langue elle-même en tant que système décrit de telle ou telle manière ; mais centrer l'apprentissage sur celui qui apprend et prendre en compte au maximum ses caractéristiques en tant que sujet psychologique, social, quelqu'un ayant l'expérience d'apprentissage antérieur, ayant déjà appris autre chose, ayant ses styles, ses manières d'apprendre, etc... Là encore je n'insiste pas. Je crois que ces thèmes-là ne sont pas du tout spécifiques du projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe mais rejoignent des préoccupations qui ont été développées en bien des lieux.

Quatrième point que j'ai indiqué ici : l'identification des besoins. Je l'ai mis en quatrième position pour essayer de dissiper l'ambiguité qui existe dans le projet du Conseil de l'Europe lui-même.

.../...

Vous savez sans doute que lorsqu'on parle d'analyse de besoins et qu'on essaye d'utiliser certains des instruments qui ont été mis au point dans le cadre du projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe, on se réfère essentiellement à Richterich 1972, "modèle pour l'analyse des besoins langagiers des adultes". Il s'agissait de décrire des situations d'utilisation de la langue étrangère, des usages futurs prévus ou prévisibles de la langue étrangère. Qu'est ce qu'on aura à faire dans la langue étrangère ? A partir de là quelles opérations aura-t'on besoin de réaliser dans la langue étrangère pour faire ce qu'on aura à faire. Est-ce qu'on aura besoin de remercier quelqu'un, de s'excuser, de dire à quelqu'un de faire quelque chose ? etc..

Et puis quels sont les moyens langagiers dont on aura besoin pour réaliser les opérations utiles à ce que l'on veut faire ? Cela a abouti très souvent à une lecture linéaire du projet "Langues Vivantes", celle que j'évoquais tout à l'heure. On analyse les besoins futurs ; qu'est-ce que l'apprenant fera avec la langue étrangère ? A partir de là on décalque des objectifs d'apprentissage qui sont très proches des résultats d'analyse des besoins, c'est presque la même chose. On réécrit sous forme d'objectifs des résultats d'analyse de besoin et ensuite, dérive presque nécessaire, on choisit des pratiques pédagogiques du type simulation.

On fait quelque chose qui est déjà une préparation à la tâche future. Si c'est un futur touriste, il s'agira de réserver des chambres d'hôtel, de demander le menu dans un restaurant, etc... S'il s'agit d'un futur traducteur scientifique, il s'agira de commencer à faire des traductions scientifiques, etc... Mais on oublie à ce moment-là qu'il y a aussi un Richterich 1977, Richterich et Chancerelle, qui donne de l'analyse de besoin une autre définition en disant : "qu'est ce qu'on a besoin de savoir pour faire un enseignement centré sur l'apprenant, ce qui est autre chose" ? On a besoin de savoir sans doute ce qu'il fera plus tard avec la langue étrangère, mais on a aussi besoin de savoir qui il est, ce qu'il a appris auparavant, s'il a des stratégies d'apprentissage habituelles. A ce moment-là, c'est pour cela que je l'ai mis en position 4, l'identification de besoin est liée non seulement à une certaine lecture fonctionnelle de l'approche communicative, mais aussi à la centralisation sur l'apprenant. C'est quelque chose qui tient aux deux, de façon un peu dialectique, avec des contradictions possibles entre les utilisations futures et les caractéristiques de l'apprenant ; mais c'est cela que l'on doit essayer de prendre en compte pour l'action didactique.

Cinquième point : la place de l'autonomie. Je n'y insiste pas beaucoup puisque l'exposé de Paul CHAIX tout à l'heure à propos d'autodidaxie a largement traité aussi des problèmes d'autonomie. Je signalerai simplement comme il l'a fait lui-même, que dans le cadre du projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe, la lecture qui est faite du concept d'autonomie est plutôt celle qui a été proposée par le CRAPEL et par Henri OLEC dans les documents du Conseil de l'Europe ; il y a notamment le document sur l'autonomie que Paul CHAIX

vous montrait tout à l'heure et dont l'auteur est OLEC. Il s'agit donc à ce moment-là de concevoir l'autonomie comme une capacité à autogérer, autodiriger son apprentissage, et comme une capacité qui n'est pas une capacité innée, mais qui se développe, s'apprend aussi, se met en place progressivement comme une capacité à participer à l'identification des besoins; la détermination des objectifs, et jusqu'à l'évaluation. Il ne s'agit pas d'aller jusqu'à l'autodidaxie du tout. Je crois que cela ne met pas nécessairement en cause la présence d'un enseignant et l'existence d'un cadre constitutionnel classique de formation mais simplement, on insiste sur le fait que dans ces contextes classiques eux-mêmes qu'il s'agisse d'éducation scolaire ou extra scolaire, ou de formation continue ; l'autonomie des apprenants est quelque chose sur quoi on a intérêt à s'appuyer d'une part, et qu'on a intérêt à développer d'autre part dans le processus apprentissage enseignement de la langue.

Sixième point, de développement plus récent dans le projet "Langues Vivantes" ; l'idée que tout ceci doit, à un moment ou à un autre, s'incarner, se réaliser dans un certain nombre d'activités d'apprentissage elles-mêmes, telles qu'elles se déroulent, se réalisent dans la classe. Classe étant pris au sens large du terme, pas nécessairement tout à fait classique, mais disons dans le lieu d'apprentissage. Il y a de plus en plus, mais encore une fois c'est récent, dans le cadre du projet "Langues Vivantes" une attention à tous ces phénomènes qui, par ailleurs, sont étudiés ailleurs que dans le cadre du projet "Langues Vivantes" ; tous ces phénomènes d'interaction en classe, toute cette observation de ce qui existe dans une classe de langue, de ce qui est introduit dans une classe de langue, documents authentiques ou autre, de ce qui est produit dans la classe de langue, notamment les productions des apprenants, de tout ce qui arrive dans la classe en tant que relations psychologiques, structuration sociale de la classe, etc... tout cela posant d'ailleurs des problèmes d'instruments d'analyse, d'observation, mais ce n'est sans doute pas un hasard si on constate une certaine proximité entre les principes que j'évoquais tout à l'heure, approche communicative, analyse en termes fonctionnels, travail sur les actes de parole, etc... Cette proximité entre tout ceci d'une part, et d'autre part des modèles qui ont été proposés pour l'analyse des classes en général, pas seulement des classes de langues.

Mais si on pense aux grilles d'observation de gens comme BELLAC ou FLANDERS, ou LANDSHAVE ou POSTWIC du côté français, on a affaire à des modèles d'observation de ce qui se passe en classe qui s'efforce de caractériser ce qui se passe en termes pragmatiques. Tel énoncé de l'enseignement vise à quoi ? A faire faire quelque chose, à juger la production de l'apprenant, à proposer un changement d'activité, etc... Il y a des grilles d'analyse diverses mais toutes me paraissent articulables avec certains principes de l'approche communicative. On pourrait aussi évoquer dans un cadre plus linguistique des travaux comme ceux des Britanniques SINCLAIR et GULTAT à propos de l'analyse du discours en classe en général, pas seulement des classes de langues ; mais, vu cette fois plus par des linguistes que par des spécialistes de l'éducation. On pourrait aussi évoquer

d'autres références, mais on n'en a guère le temps. Tout ceci pour souligner que de plus en plus, au-delà de concepts très généraux sur l'analyse systémique, on en arrive à focaliser sur l'observation et éventuellement l'innovation quant à ce qui se passe dans la classe, dans les lieux d'apprentissage eux-mêmes. Tout ceci aboutit à l'idée d'une diversification nécessaire des pratiques pédagogiques et d'apprentissage. Je ne crois pas que le projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe aboutisse, comme on le croit parfois, à remplacer des méthodes, "Communicative Call Learning", "Audio-Lingual", etc... par une méthode notionnelle fonctionnelle, qui viendrait remplacer purement et simplement d'autres méthodes anciennes. Il me semble plutôt que le notionnel fonctionnel est un cadre de références possible, mais qui ne préjuge pas de démarches méthodologiques particulières en ce qui concerne l'enseignement, les activités proposées aux apprenants ou choisies par les apprenants. On va plutôt avoir sous l'appellation approche communicative et avec référence au notionnel fonctionnel des choix pédagogiques qui peuvent être extrêmement divers et on le voit bien, dans certains cas, des fois encore très directifs, où l'on a remplacé les structures par des actes de parole, mais où l'on continue à proposer des exercices structuraux avec mémorisation, systématisation, etc...

Dans d'autres cas, et on parle encore d'approche communicative, on aura au contraire des schémas beaucoup plus ouverts où l'autonomie de l'apprenant est beaucoup plus affirmée, mais tout cela est apparemment couvert par la même étiquette, et cette diversification, quant à moi, me paraît très souhaitable dans la période où nous nous trouvons.

Si tout de même on essaie de dégager quelques axes transversaux qui parcourent cette diversité, je crois que peu à peu on voit s'en dégager cinq que j'inventorierai comme suit. D'abord, me semble-t-il, il y a une tendance à la pluralité. On admet de plus en plus qu'il peut y voir pluralité de pratiques pédagogiques, pluralité d'approches. Il y a une tendance aussi à la juxtaposition de cette diversité ou de ces éléments diversifiés, c'est à dire que l'on n'essaie plus d'intégrer les choses dans un ensemble qui serait cohérent de part en part ; vous faites tel exercice à tel moment parce que vous avez fait tel autre à tel autre moment et puis c'est dans cet ordre-là que cela doit se passer et pas autrement ; je crois qu'on sort de ce genre de démarche qui était la démarche audio-linguale, audio-visuelle, etc... et on va vers quelque chose qui est : on a tel bloc d'activités qui a une cohérence partielle et puis on a à côté, peut-être, tel autre bloc d'activités qui n'est pas nécessairement parfaitement intégré avec l'autre, qui est juxtaposé et je crois qu'il y a une tolérance à l'égard de ce genre de juxtaposition.

Troisième caractéristique transversale, me semble-t-il, de plus en plus, et je crois que cela résulte des deux premiers points, une tendance à l'explicitation : on dit ce qu'on sait, on dit pourquoi on choisit tels matériaux, pourquoi on propose telle activité et pourquoi éventuel-

.../...

lement ça, c'est cohérent avec ça, mais on ne sait pas si ça c'est cohérent avec autre chose, tout ça c'est explicité, c'est quelque chose qui est "conscientisable", si je peux dire par les apprenants, on ne leur cache pas le jeu, on leur propose un certain nombre de choses et on dit pourquoi on les leur propose. Même dans l'évolution des méthodes audio-visuelles classiques, je crois qu'on remarque des phénomènes de ce genre dans le sens d'une explicitation, de même que l'on remarque une tendance à pluraliser les matériels et à juxtaposer les matériels qui n'ont pas été faits nécessairement pour fonctionner ensemble.

Quatrième caractéristique transversale, je crois que ça s'enchaîne, c'est le recours de plus en plus fréquent à une négociation, il ne s'agit pas seulement d'expliciter les choses, mais, une fois qu'on les a explicitées, d'envisager qu'elles puissent être discutées, négociées et que le processus d'apprentissage, les choix d'enseignements soient abordés non pas dans une perspective dictatoriale de la part de l'enseignant mais avec une participation, en tant que partenaires, des apprenants eux-mêmes. Et dernière caractéristique transversale, last but not least, l'évaluation parce que tout cela ne peut fonctionner et permettre un progrès véritable que si existent par ailleurs des modalités d'évaluation qui permettent à l'ensemble de marcher.

J'en viens au point 2 en rappelant ce que je disais en préambule à savoir que parler à partir de là de formation des enseignants, c'est à la fois relativement facile en raison d'un transfert possible des principes et difficile parce que les expériences sont limitées. On pourrait commencer avec ce qu'indiquait tout à l'heure Paul CHAIX à propos des rôles nouveaux des enseignants, il se situait à un pôle, celui de l'autodidaxie lorsqu'il parlait de conseiller, facilitateur, etc.. mais on voit bien que même si on ne va pas vers cet extrême, il y a de toute façon dans ce que j'évoquais tout de suite par exemple négociation, explicitation, évaluation, etc... des rôles de l'apprenant, des rôles pardon, de l'enseignant, qui sont relativement nouveaux, et sans doute, plus complexes que ceux auxquels on pense ou on pensait traditionnellement.

On peut aussi poser la question de l'enseignant en termes, non seulement de rôle, mais de capacité, de compétences qui vont être supposées de lui ou en termes encore de la répartition assez classique maintenant entre savoir, savoir faire et savoir être, je ne sais pas comment on dit ça en anglais, savoir être enfin, lorsqu'on distingue entre des connaissances, des savoir faire, des know how et puis des savoir être en termes d'attitude, de capacité à bien négocier par exemple, mais relevant plus de caractéristiques disons de la personne que d'un apprentissage de savoir faire en tant que tel.

D'où les différentes têtes de chapitre que j'ai distinguées, la première étant l'actualisation des contenus de formation, je crois que c'est toujours un petit peu par cela que l'on commence autrement dit, lorsqu'il y a des apports nouveaux en didactique et ce n'est pas

seulement valable pour la didactique des langues, la première tendance spontanée c'est de dire "On a de nouvelles choses à dire aux enseignants". Il y a quelques années, on leur disait que la linguistique était importante, que la notion de structure c'était important, que réflexe, comportement, stimulus, réponse, c'était important, on leur disait tout cela.

Maintenant, ce qu'il faut faire, c'est actualiser ces connaissances et dire aux enseignants "ce qui est important, ce sont les actes de parole, c'est l'analyse des besoins, autrement dit, on remplace un certain type de savoir, de contenu, de formation par d'autres savoirs, d'autres contenus de formation et on voit en ce moment beaucoup de programmes de formation continue d'enseignants où on accueille les gens dans les mêmes lieux, les mêmes conditions de travail qu'il y a dix ans ou quinze ans, en leur disant "attention à ce qu'on vous a dit, il y a dix ans, il y a quinze ans, ce n'est plus bon, c'est maintenant qui est le nouveau savoir ; alors ce n'est plus "la linguistique nous dit que..." mais "la sociolinguistique vous dit que..." Ce n'est plus "le CREDIF nous dit que..." c'est le Conseil de l'Europe nous dit que..." etc... mais il s'agit toujours de nouvelles connaissances à faire passer.

Les contenus nouveaux ne manquent pas, c'est à dire qu'on peut remplir 100, 150 heures avec des propositions nouvelles. Mais, et j'en viens au point 2, le problème n'est sans doute pas, si on est cohérent, uniquement celui des savoirs, uniquement celui des contenus nouveaux qu'il faudrait apporter à une formation des enseignants. C'est au moins aussi celui de la façon dont ces contenus nouveaux, je ne dis pas qu'ils n'aient pas à être rapportés, mais il est souhaitable sans doute qu'ils soient articulés de façon différente de ce que j'évoquais tout de suite, il ne s'agit pas simplement d'avoir la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la taxonomie de BLUM etc. . mais de voir comment tout ceci peut être situé par rapport aux pratiques des enseignants eux-mêmes. Là, il y a sans doute à distinguer entre les cadres de la formation initiale des maîtres où l'Université pèse très lourd, où le découpage des disciplines universitaires pèse très lourd, leur expérience de communicateur, on sait bien que tous en tant que sujets communicants, sont tous en tant que sujets apprenants et puis, pour un certain nombre d'entre nous en tant que sujets enseignants, nous avons une expérience sur laquelle il est possible d'articuler un certain nombre de concepts de sociolinguistique, de psycholinguistique, qui paraissent aujourd'hui utiles.

Pour ne prendre que l'exemple que j'évoquais tout à l'heure, l'analyse des interactions en classe, que fait le professeur à ce moment là, qu'est ce qu'il cherche à faire, quelle est la stratégie de l'apprenant à ce moment-là ? Tout ceci encore une fois, peut être lu en termes fonctionnels, en termes d'actes de paroles. Tout un processus de compréhension observé dans une classe peut être lu en termes de mise au point notionnelle par exemple. Tout ceci pour souligner comment, autre exemple, dans une classe, l'analyse du discours produit par les apprenants

probablement, actuellement, une des meilleures façons de sensibiliser des enseignants à la notion de grammaire intermédiaire, de nécessité de la faute, etc... plutôt que de le faire par des approches, disons, théoriques, classiques au nom de la psycholinguistique en tant que telle.

Je n'insiste pas là-dessus, mais je crois que l'on voit bien en quoi un des problèmes d'implications possible du projet "Langues Vivantes" pour la formation des enseignants est de voir comment articuler des contenus nouveaux sur l'expérience de ces enseignants qui ne sont pas seulement des enseignants mais aussi des apprenants et des communicateurs.

Ce qui m'amène au troisième point, ici, à savoir "types de stratégies de formation". Ce n'est pas simplement une question de contenu, d'articulation des contenus et de mise en relation des contenus, c'est aussi une question de stratégie de formation des enseignants. On sait bien qu'un certain nombre d'options, de recettes même, dans certains cas sont proposées ; une des plus connues est de mettre les enseignants en situation d'apprenants d'une langue inconnue, les mettre dans la peau de l'apprenant pour poser un certain nombre de problèmes à ce moment-là, et remettre en cause peut-être leur pratique d'enseigants, les forcer à une réflexion sur la pratique d'enseignants, centrer toute la formation autour d'un objet pédagogique particulier ; en ce qui concerne le CREDIF, il y a quelques années, il s'agissait de faire des programmes de formation d'enseignants centrés sur "De vive voix" ou "Voix et Images de France" en tant qu'outils pédagogiques pour l'enseignement du français, tout étant articulé par rapport à cela.

Autre chose possible, travailler sur une analyse critique des pratiques actuelles, avoir une espèce de stratégie de la destruction préalable, mettre en cause ce qui se fait, créer une inquiétude ou un vide et puis, à partir de là, injecter de nouvelles recettes ou des solutions prétendues nouvelles. Sans multiplier les exemples, je noterai simplement que l'on peut également envisager des stratégies de simulation : demander à des enseignants en formation de travailler sur des études de cas dans telle situation d'enseignement avec tel type d'apprenant, avec tel type de matériel disponible : "Comment est-ce que vous vous organisez, comment est-ce que vous faites, quels sont les choix que l'on va faire pour avoir une formation continuée avec ce type d'approche ou bien encore articuler la formation des enseignants sur la production par eux-mêmes de matériel pédagogique même si on ne considère pas qu'ils auront ensuite à produire du matériel pédagogique, on peut estimer que l'expérience qui consiste à concevoir du matériel, à préparer des exercices est en terme de formation continuée une expérience extrêmement bénéfique.

Tout ceci pour indiquer des types d'approche de formation avec lesquelles la plupart d'entre vous sont au moins aussi familiers

que moi, vous ne serez peut-être pas d'accord, surtout dans ces lieux avec l'appellation stratégie à propos de tout cela, il s'agit peut-être tout au plus de tactique mais je crois que nous pouvons nous entendre à peu près.

On peut s'interroger aussi sous ce même chapitre sur les modalités temporelles et institutionnelles de cette formation. "Est-ce qu'on a intérêt à avoir, plutôt, une formation étalée, relativement ponctuelle, du type d'une séance par semaine, tous les quinze jours, un week-end tous les trois mois, etc..." "Est-ce qu'au contraire, on a intérêt à avoir des séminaires ou des stages beaucoup plus massifs ?" "Est-ce qu'on a intérêt à travailler avec des individus isolés venant d'une institution particulière ?" "Est-ce qu'on a intérêt, au contraire, à réunir au maximum une équipe d'enseignants ?" Autant de questions qui se posent de plus en plus dans un domaine où des principes comme ceux que j'évoquais tout à l'heure, venant du Conseil de l'Europe, n'ont aucune pertinence particulière. On voit bien que là, il y a d'autres types de choix à faire qui ne sont pas du tout impliqués par tel ou tel principe général que je rappelais.

Il n'en est peut-être pas tout à fait de même en ce qui concerne le quatrième point de cette deuxième partie, la place de l'autonomie ; je crois que là on retombe sur quelque chose qui est assez directement transférable du projet "Langues Vivantes" ; il est clair qu'il y a un piège assez grossier mais dans lequel on tombe fréquemment qui est celui qui consiste à dire de façon extrêmement directive : il faut un apprentissage autonome. C'est tout à fait l'exemple de "faites moi un texte libre pour demain matin sur tel sujet".

C'est le même type de contradiction que faire des stages massifs où on va, en conférence, enfoncer le clou en disant "Vive l'apprentissage autonome" puis on a affaire à des formés qui sont en situation de dépendance et de non responsabilité.

On voit bien que le problème qui est posé là, est celui de déterminer dans quelle mesure et selon quels moyens, des enseignants de langues en formation initiale ou en formation en cours de service peuvent être associés à, bien sûr, l'identification de leurs propres besoins mais aussi à la détermination des objectifs de la formation, au choix des moyens, des modalités de cette formation, à l'évaluation de cette formation. - pour reprendre les catégories proposées par le CRAPEL. Si on est cohérent, il est évident qu'on doit considérer qu'il y a là un "must".

Même si ensuite, les enseignants ne pratiquent pas de la même façon avec les apprenants auxquels ils auront affaire pour telle ou telle raison, on peut avoir la conviction que, s'agissant d'enseignants, s'agissant d'adultes, on va devoir au maximum faire appel à leur capacité d'autonomie et la développer.

.../...

Est-ce que l'on va jusqu'à une autre autodidaxie ? Autrement dit, est-ce qu'il faut considérer que les enseignants en formation continuée ont à être leurs propres autodidactes ? Je crois que l'on peut, en tout cas, souligner comme le faisait tout à l'heure Paul CHAIX, qu' il n'y a pas d'autonomie sans possibilité de choix, sans conscience de choix possible, sans capacité à prendre une décision à partir d'une information préalable. Ce qui suppose donc, au moins, en terme de formation des enseignants, que les enseignants que l'on forme devraient être exposés aux éléments d'un choix ; entre des théories nouvelles, entre des matériaux pédagogiques nouveaux éventuellement, entre des approches différenciées de leur métier, il faut qu'ils aient les moyens d'en prendre connaissance, voire les moyens de les mettre à l'épreuve ; sinon parler d'autonomie n'a pas grand sens s'il n'y a pas véritablement cette possibilité de choix, et je dirais même cette expérience d'un certain nombre de choix ; il faut s'être frotté à un certain nombre de choses pour pouvoir ensuite effectivement, gérer son apprentissage et même, gérer sa formation.

On voit bien ce que cela suppose en termes de moyens pour la formation continuée des enseignants, on parle de centre de ressources, on parle de médiathèques, on demandait combien cela coutait. "Quels sont les moyens à investir ?". On voit bien que si on s'engage dans cette voie, il est probable que l'autonomie, cela se paie. S'orienter vers l'autonomie, cela suppose en fait des ressources en moyens et en personnes qui dans certains cas ne sont pas pleinement utilisés mais qui doivent être à la disposition de ceux qui veulent se former.

Là, il y a un problème qui n'est pas négligeable, qui est celui des rapports entre des hypothèses de formation et le coût possible de la formation, parce que si l'autonomie, dans la formation des apprenants, c'est dire :"Voilà, on a telle méthode et puis on a tel Monsieur qui est socio-linguiste, maintenant qu'est-ce-que vous voulez faire ? De la psycholinguistique ? Oui mais on n'a pas de psycholinguiste, on a un Monsieur qui est socio-linguiste..." Si c'est cela l'autonomie, autrement dit, si on a des moyens extrêmement limités et que tout choix possible est en fait canalisé par les ressources disponibles, cela n'a plus grand sens.

Le problème suivant est celui de l'évaluation et cette fois, de l'évaluation de la formation des enseignants - il y a une petite brochure du Conseil de l'Europe, cela n'est pas le projet "Langues Vivantes", mais c'est autre chose qui a été publié tout à fait récemment sur l'évaluation de la formation continue des enseignants en Europe qui montre bien que c'est un problème, disons, très actuel où on constate une certaine pénurie, où on dit qu'on investit beaucoup d'argent dans la formation continue - en stages, en séminaires - et en fait, les moyens d'évaluation de tout cela sont extrêmement limités. "Qu'est-ce-que cela donne ?" On a constaté

.../...

très souvent, qu'envoyer un enseignant isolé dans un stage et le faire entrer ensuite dans le centre où il fonctionne, c'est presque du temps perdu ; s'il a été envoyé tout seul, il va être au retour, mis à part phagocyté, mais il ne pourra rien faire de ce qu'il aura appris. Cela c'est une forme d'évaluation par l'expérience mais il n'y a rien de systématique en termes d'évaluation d'information, et c'est ce que constate très fortement ce rapport, avec des propositions tout de même, du genre : "A quel moment va-t-on évaluer ? En cours de formation ? A la fin de la Formation ? Après la formation ? Ou tout cela à la fois ? Qui va évaluer ? Les formateurs eux-mêmes ? Un tiers ?

Un tiers, quelqu'un qui est extérieur, les formés ou les trois à la fois encore ? Une évaluation triangulaire comme le propose certains auteurs ? Evaluation de quoi ? Des connaissances acquises ? Des savoir-faire en fin de parcours ? Des savoir-être ? Des changements d'attitude ? Ou de tout cela à la fois ? Evaluation aussi des effets que cela peut avoir ?

On peut très bien avoir un enseignant qui a appris beaucoup de choses, beaucoup de savoir, beaucoup de savoir-faire nouveau, qui a changé ses attitudes mais qui ne peut rien faire dans le cadre institutionnel où il fonctionne. Cela aussi c'est une forme d'évaluation. Je crois que là, il y a un problème-clé sur lequel encore une fois, on a le sentiment que des propositions nouvelles comme celles que j'évoquais tout à l'heure et comme d'autres qui circulent en ce moment peuvent apporter des éclairages nouveaux mais les expériences sont extrêmement limitées. On sait bien que l'évaluation c'est toujours ce qui bouge en dernier.

On continue à mesurer la compétence de communication avec des épreuves d'acquisition structurales, linguistiques pour les apprenants, et en formation des enseignants, je crois qu'on est un peu dans la même situation : on risque de mesurer des attitudes nouvelles avec des batteries de type "compétences linguistiques".

Je voudrais simplement, pour conclure, souligner que dans ce qui se passe en ce moment, notamment dans les contextes européens il y a une diversification des approches de la formation des enseignants, c'est sûr, et le sentiment général que cela ne fait que commencer. On trouve par exemple, des expériences comme celles des universités populaires allemandes de formation autour d'outils pédagogiques nouveaux. Certains d'entre vous connaissent peut-être un cours multi-media pour l'enseignement des langages qui s'appelle "Follow me", un cours pour débutants, bon, eh bien il y a des entreprises de formation d'enseignants qui essaient de faire passer des principes comme ceux du projet "Langues Vivantes" à propos d'un objet pédagogique particulier qui est "Follow me". Il y a des contextes autres comme ceux par exemple du "HILV" en Allemagne.

.../...

"Hessisches Institut für Lehrervorbildung" où on a aucontraire, une approche qui vise à associer les enseignants à la rédaction des programmes d'enseignement, des matériels d'enseignement, qui est tout à fait différente de celle qui consiste à les faire travailler sur un outil déjà existant. On a des approches comme celle du CREDIF pour des enseignants de langues de spécialité "French Force Basic Purposes" qui travaillent essentiellement sur des études de cas (situation simulée etc...). Tout cela existe,mais on a l'impression encore une fois que cela ne fait que commencer, je ne sais pas si dans les écoles militaires que vous représentez ici, d'autres tentatives sont en cours, et plus mûres, notamment sur les problèmes d'évaluation de la formation des enseignants mais on doit bien constater qu'au niveau européen, on en est encore à une phase un peu balbutiante dans ces domaines.

Je vous signale enfin, qu'un recueil relatif à ces expériences de formation d'enseignants de langues vivantes est en préparation dans le cadre du conseil de l'Europe et va paraître dans le format et la présentation de documents comme OLEC. Il y aura un "compendium" sur la formation des enseignants qui sera essentiellement un compte-rendu d'expériences en cours comme certaines, que j'évoquais tout de suite.

*
* * *
*

PRESENTATION DU CREDIF

-=-=-=-=-=-

Le CREDIF est un centre dont l'existence remonte, à peu près, à une trentaine d'années. Il a été créé tout de suite après la deuxième guerre mondiale, cinq ou six ans après, et sa première grande mission a été l'élaboration du français fondamental.

Vous savez que dans les années 50 le problème de la communication entre les pays de langue différente se posait avec une acuité toute particulière et qu'on s'est montré soucieux, comme vous l'êtes du reste en ce moment, de mettre au point un certain nombre d'instruments de travail pour la diffusion du français, langue étrangère, qui soit aussi performant et opératoire que possible.

La grande question était de sortir du ghetto de l'enseignement traditionnel et d'essayer de proposer aux gens de nouvelles méthodes de travail, de nouvelles formes de travail. Il y avait à l'époque - nos collègues de travail anglais s'en souviennent certainement - un exemple que les Français étaient résolus à ne pas suivre. C'était le problème du "basic english" qui existait déjà, et vous savez que ce "basic english" était considéré comme une langue de communication internationale, une espèce d'esperanto qui permettait aux gens de communiquer au moyen de quelque chose qui avait l'air d'être de la langue anglaise, mais qui était en réalité tout ce qu'on peut vouloir sauf, la langue anglaise. Et le gouvernement français de l'époque, n'a pas voulu immoler sur les autels de la communication linguistique internationale, la belle langue française.

Vous savez qu'il y a à propos de la langue française, un certain chauvinisme, égal probablement au chauvinisme qu'il y a pour la langue anglaise, mais enfin nous avons des points à vous rendre sur cette question. Et pour éviter de trahir la pureté de la langue, vous savez que depuis RIVAROL au moins, et sûrement depuis la Pléiade et Malherbe, on considère la langue française comme un objet de luxe.

Du reste, cette expression, objet de luxe, est souvent employée par ceux qui disent que la langue française n'est pas une instrument de communication internationale et que c'est simplement un objet de luxe. Mais, en tout cas, il est vrai que les intellectuels français étaient résolument attachés à l'idée de protéger la pureté de la langue. Et pour cela il fallait donc envisager des techniques, des approches qui soient différentes de celles qui avaient été adoptées spontanément pour le "basic english". Alors on a confié ce travail de recherche à un prestigieux professeur français qui était le successeur à la Sorbonne du vénéré Ferdinand Bruno, auteur d'une magistrale histoire de la langue française.

.../...

Et c'est Georges Gougenheim, professeur donc à la Sorbonne, qui a été chargé de mettre au point la grande enquête sur l'élaboration du français fondamental, cette fameuse enquête qui a commencé vers les années 50 et qui s'est terminée à peu près vers 1956. Cette enquête a permis de localiser un certain nombre d'éléments de la langue qu'il fallait, disait-on, enseigner en priorité. C'est à dire que les choses qui étaient employées le plus fréquemment par les locuteurs français étaient considérées comme devant être enseignées en priorité. Cette enquête a permis d'élaborer ce que l'on appelle le français fondamental 1er degré, qui est un vocabulaire et un ensemble de structures regroupant environ, je dis au hasard 1200 à 1400 mots, je ne sais pas quel est le chiffre exact ; et d'autre part, un vocabulaire français fondamental 2ème degré de l'ordre de 1200 mots aussi.

C'est à dire qu'avec un bagage de 3500 mots environ, on considérait qu'un étudiant étranger était en mesure de communiquer dans 90 % des situations de communication possibles avec des français. Vous savez, pour vous donner un exemple comparatif, qu'on appelle Racine l'homme aux 2000 mots. Par conséquent cela veut dire que les tragédies de Racine auraient été écrites avec un maximum de 2000 mots et donc qu'il faut considérer que 3500 mots constituaient effectivement un stock lexical tout à fait suffisant.

Bien entendu, cette enquête a été assortie ensuite d'un certain nombre d'instruments pédagogiques. Vous en avez une exposition par Mme Michèle Pesce qui est au fond de la salle, et à votre disposition pour vous présenter les différents ouvrages de l'époque. Je ne pense pas que vous ayez mis "Voix et Images de France". Pourtant historiquement, cela pouvait se justifier. La première méthode qui a été proposée sur la lancée de ce français fondamental a été la méthode "Voix et Images" qui a été diffusée dans le monde entier.

Tous ici, savez que le sigle CREDIF est connu à peu près dans tous les établissements du monde où l'on diffuse la langue française. Il y a parmi vous des Américains, des Norvégiens, des Belges... tous ces pays-là ; renseignez-vous, quand vous rentrerez chez vous et vous verrez que le sigle CREDIF est diffusé dans tous vos pays, qu'il y a des établissements scolaires de tous vos pays qui utilisent les méthodes ou l'esprit des méthodes du CREDIF. Ce sont les fameuses méthodes audio-visuelles. Ces méthodes font appel à une technologie assez sophistiquée, mais on les appelle aussi structuro-globales ; c'est à dire qu'au fond, ces méthodes sont structurales dans la mesure où elles s'inspirent très étroitement des notions de la linguistique structurale des années 50 - nous y reviendrons dans quelques instants - et elles sont globales dans la mesure où elles mettent l'accent sur les situations de communication, à l'inverse des méthodes audio-orales ou oralo-orales américaines qui elles, avaient tendance à évacuer les problèmes de sens.

En ce qui concerne ces méthodes audio-visuelles, on peut, peut-être en donner une filiation rapide. Tout le courant audio-visualiste européen, et particulièrement le courant audio-visualiste français, est effectivement en prise sur la linguistique de Ferdinand de SAUSSURE et de ses disciples. Quand je parle de ses disciples, je parle du plus célèbre et du plus honorale d'entre eux, à mon avis, Charles BAILLY, auteur dès 1909 d'un magnifique traité de stylistique qui n'est rien d'autre qu'une étude de la communication en langue orale. Sur la base de cette linguistique européenne qui est une linguistique essentiellement sémanticienne où les aspects psychologiques et même sociologiques ne sont jamais oubliés, sur cette base-là, prennent naissance les méthodes audio-visuelles.

Aujourd'hui il est de bon ton de considérer que les problèmes de sens n'ont pas été traités avec tout le soin, toute l'acuité qui auraient été nécessaires. Je tiens quand même à faire justice de cette déclaration qui ne témoigne bien souvent que de la sous-information dans laquelle sont les gens qui soutiennent de telles idées. Le sens n'a jamais été oublié par les méthodes audio-visuelles. Les aspects psychologiques de la communication ont toujours été présents et si aujourd'hui, et c'est une bonne chose, on met l'accent sur la sociologie et la psychologie, accent qui était déjà mis, peut-être un peu moins fort, mais il était déjà présent dans les méthodes audio-visuelles des années 60. Il est bon que nous évoluions, il est bon que les choses se développent, il est bon de poser et de reposer les problèmes car c'est cela qui constitue la quintessence de toute approche scientifique. Mais il ne faut pas nier le passé au nom d'un présent qui serait bouleversant de nouveautés, alors qu'en réalité nous savons bien qu'il y a dans les méthodes des années 60 tous les éléments, tous les condiments qui aujourd'hui sont repris et développés par les approches dites fonctionnelles, actuelles.

A l'opposé, il faut bien distinguer ces méthodes audio-visuelles, que nous avons développées au CREDIF dans les années 60, de ce qui se passait du côté américain. Je prie le Colonel qui est à ma droite de bien vouloir m'excuser de faire une comparaison à l'avantage de la France, mais c'est si rare qu'il faut bien se payer le plaisir de le faire. Vous êtes tellement supérieurs à nous généralement, qu'il faut bien vous dire que de temps en temps nous vous avons battus. Dans le domaine audio-visuel effectivement, il y a eu certainement un avantage du côté français parce que les méthodes audio-orales de la même époque sont inspirées elles aussi par le structuralisme des années 50, qui n'est pas le structuralisme saussurien mais le structuralisme d'un très grand linguiste américain, Léonard BLOOMFIELD, qui a mis entre parenthèses - et pour des raisons scientifiques sur lesquelles il s'est expliqué abondamment - les problèmes de sens.

Par conséquent les méthodes américaines n'ont pas été structuro-globales, elles ont été simplement structurales. C'est à dire qu'elles sont parties de l'idée que d'après des formes du langage, il était possible de mettre en place un apprentissage de la communication - ce qui est une erreur payée chèrement - puisque vous savez bien que les exercices structuraux sont d'origine américaine car ils s'inscrivent dans un courant "bloomfieldoschinerien" et cette psychopédagogie, cette pédagogie de la forme, du

.../...

signifiant, comme diraient les saussuriens, cette padagogie-là ne pouvait donc pas déboucher sur de la communication authentique en langue étrangère. Ainsi, il y a eu un échec assez systématique des méthodes audio-orales et oralo-orales venues d'Amérique alors que les méthodes audio-visuelles françaises se sont maintenues.

Et bien sûr, même si aujourd'hui on considère qu'elles sont dépassées, elles se maintiennent encore, car vous savez bien qu'il existe en pédagogie,un phénomène, à savoir qu'il n'y a pas l'application de l'adage qu'un clou chasse l'autre ; en pédagogie, un clou ne chasse jamais l'autre. En pédagogie, il n'y a pas substitution d'un système pédagogique à un autre ; il y a toujours stratification des systèmes pédagogiques. C'est à dire qu'au sein d'un même établissement, d'un même pays, vous trouverez toujours la co-présence de méthodes d'inspiration très différente qui, selon les humeurs ou les orientations scientifiques des enseignants, sont parfois maintenues dans un même établissement. Aussi on ne peut pas dire qu'il y a eu disparition des méthodes audio-visuelles, il y a eu simplement évolution des méthodes.

Et c'est dans cette perspective évolutive que personnellement je voudrais situer l'histoire du CREDIF. Le point de départ est structuraliste et globaliste, le point d'arrivée aujourd'hui est, par exemple, l'approche fonctionnelle, qui est une des approches actuellement pratiquée au sein de la maison que je dirige. Vous avez,parmi mes collègues, ceci est parfaitement clair dans le rapport d'activité qui vous a été donné, des gens qui pratiquent toujours la continuation de ce qu'on appelle le structuro-globalisme, sous la forme de cette approche dite communicative. Et puis il y en a d'autres, au contraire, qui se sont orientés résolument vers l'enseignement de la langue française pour des besoins très précis, ponctuels, et aigus. Et ceux-là sont qualifiés aujourd'hui de fonctionalistes. Mais je crois qu'il y a une dialectique qui est en place au sein de la maison entre les tenants de l'approche communicative - qui sont au fond les continuateurs du courant audio-visualiste - et les tenants - parfois farouches des approches fonctionnelles qui souvent s'inspirent et continueront à s'inspirer longtemps encore des approches pédagogiques structuro-globales et audio-visuelles. Et il n'y a pas si vous voulez, rupture pédagogique et épistémologique entre la première période et la période actuelle ; c'est la théorie que je défends et qu'en tant que Directeur du CREDIF, je ne peux que défendre. Il y a pour moi continuité dialectique des approches de la première période avec des approches actuelles.

## D E B A T

QUESTION. Formation des maîtres de nos jours.

REPONSE. Je vais d'abord vous dire d'une façon très concrète ce que nous avons comme activités de formation actuellement au CREDIF. Il y a premièrement un stage annuel qui regroupe une quinzaine d'enseignants, la moitié étrangers

.../..

la moitié français. Donc des professeurs français qui enseignent à l'étranger et des professeurs étrangers qui enseignent à l'étranger la langue française, sont regroupés au sein du CREDIF dans le cadre d'un stage annuel. Parallèlement à ce stage, il y a un stage annuel qui est destiné à la formation d'enseignants orientés vers la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en France. Vous savez qu'il y a sur le territoire français un million d'enfants étrangers de la 1ère ou de la 2ème génération et qui posent des problèmes pédagogiques spécifiques. Nous avons troisièmement un stage qui se déroule en été à l'Université d'Aix en Provence et qui regroupe 150 professeurs français et étrangers de français, langue étrangère. Voilà donc les activités de formation, à côté d'un certain nombre d'activités plus ponctuelles, partielles, moins importantes. Voilà les grosses activités de formation que nous avons au CREDIF. Historiquement c'est le CREDIF qui a été chargé de former pratiquement la majorité des professeurs qui enseignent le français, langue étrangère, dans le monde, à l'occasion de tous ces grands stages organisés à Montpellier, Aix en Provence et Besançon dans les années 50 à 60 et 60 à 70. Nous avons une expérience en ce qui concerne la formation des Maîtres, mais il faut reconnaître que s'agissant des problèmes dont vous parlez maintenant, à savoir l'approche fonctionnelle des problèmes d'enseignement du français, nous sommes un peu comme vous, c'est à dire que nous sommes en recherche, nous n'avons pas une expérience considérable. Il faut vous dire que le premier stage destiné à l'approche fonctionnelle des problèmes de communication remonte à 1975. C'est en 1975 que le Ministère des Affaires Etrangères, il s'appelait ainsi à l'époque, aujourd'hui ce sont les Affaires Extérieures, a décidé de confier au CREDIF l'organisation d'un séminaire pour la formation de spécialistes pour l'enseignement fonctionnel de la langue française. Alors j'ai quand même une question à vous poser : les problèmes de formation qui vous préoccupent sont-ils des problèmes de formation à un enseignement fonctionnel ou général ?

Un enseignement fonctionnel, c'est à dire: comment aider les professeurs à s'adapter à l'évolution des théories pédagogiques ?

REPONSE C'est la question la plus délicate, la plus difficile que nous ayons à résoudre en ce moment. Comment mettre des professeurs, de formation généralement littéraire et linguistique, plutôt que scientifique, n'est-ce-pas ? C'est bien cela ? En ce qui concerne la formation de professeurs de français langue étrangère, massivement leur formation initiale est littéraire et linguistique. Ce ne sont ni des scientifiques ni des techniciens. Et le "challenge" que nous avons à affronter est: comment amener des gens de formation littéraire et linguistique à aider dans leur approche des problèmes pédagogiques des spécialistes, des techniciens qui connaissent bien la technique, mais ne connaissent rien en linguistique. C'est un peu l'alliance de l'aveugle et du paralytique. D'un côté, il y a quelqu'un qui connaît bien la langue

.../...

française, et de l'autre quelqu'un qui connaît bien sa discipline instrumentale. Il faut arriver à établir un pont relationnel entre le premier et les autres. Voilà la question qu'on a à résoudre. Cette question est extraordinairement complexe et historiquement, a été traitée de façons assez diverses. Première époque : ce fut l'époque du français scientifique et technique qui divisait la matière à enseigner en 4 étapes. Il y avait le français fondamental 1er degré, 2ème degré, le vocabulaire général d'orientation scientifique et enfin les langues de spécialistes. De la 1ère à la 4ème étape, il pouvait se passer entre 4 et 8 ans. C'est à dire que pour faire le parcours maximal qui amenait à la langue de spécialité, on pouvait considérer qu'il fallait mettre en place un cursus d'apprentissage de 4 à 8 ans. C'était interminable, très long. Et les pédagogues ont constaté une déperdition de motivation chez les apprenants, surtout chez les adultes qui, étant généralement pressés, n'avaient pas le temps de consacrer à leur apprentissage des langues étrangères une période aussi considérable. On a constaté par ailleurs un second problème.

Vous comprenez que si vous apprenez à des gens le français fondamental 1er degré, c'est à dire si vous les soumettez, dans le cursus d'apprentissage des méthodes audio-visuelles au français fondamental 1er degré, cela signifie environ 220 à 250 heures de cours. A peu près autant pour le français fondamental 2ème degré, cela fait déjà 500 heures de cours. Au bout de 500 heures il est bien évident que l'apprenant maîtrise très correctement la langue française ; il est donc, en principe, tiré d'affaire. Et il ne devrait pas, à mon avis, avoir besoin de spécialiste quelconque pour s'initier au vocabulaire d'orientation scientifique. Car la langue française ou anglaise, ou n'importe quelle langue, ce n'est pas d'un côté, une langue scientifique et de l'autre une langue générale. La langue est une chose, une entité, une unité, une seule et même chose. Il y a simplement des notions, du vocabulaire, des concepts qui apparaissent et sont nouveaux mais la structure générale de fonctionnement du vocabulaire scientifique est exactement la même que pour la langue ordinaire.

Quand je dis l'eau bout à 100°, ou tout corps plongé dans l'eau etc... je ne fais rien d'autre qu'employer la langue française dans son fonctionnement banal. Donc il ne faut pas essayer de créer une espèce de monument, de cathédrale scientifique dans laquelle il y aurait une langue spéciale pour exprimer les sciences. Il y a des manières de penser spéciales, il y a des conceptualisations spéciales, mais il n'y a pas une langue spéciale. En matière scientifique et technique, il n'y a pas de code restreint, comme dirait Bernstein, le fonctionnement de la langue se retrouve. Et les pédagogues des années 60 avaient à la fois bien compris et mal compris ceci. A mon avis, quand on a fait le français fondamental 1er et 2ème degrés, on n'a pas besoin de faire des langues de spécialité. Pour quoi faire ? On sait parler français. On a besoin de rencontrer un spécialiste de telle discipline, cela oui, de parler avec des ingénieurs, cela oui, mais on n'a pas besoin d'un professeur de français pour cela. C'est absolument inutile. On peut se débrouiller seul. Mais alors, l'erreur commise par les pédagogues des années 60, c'est d'avoir voulu faire un vocabulaire général d'orientation scientifique. Et ils ont voulu faire les langues

.../...

de spécialités. Il s'agissait de vocabulaires spécialisés sur l'agronomie, la chimie, la médecine, etc... Et ils sont allés faire des recherches effrayantes, se perdant dans des documents qui dépassaient totalement leur niveau de compétence. Ils ont voulu faire une pédagogie de la discipline scientifique alors qu'ils n'avaient pas eux-mêmes les bases scientifiques nécessaires pour aborder ce type de problème. D'où les échecs. Je vous mets au défi de me dire quel instrument pédagogique est sorti de cela. Il n'y en a eu aucun. Pourtant, au CREDIF ce n'est pas faute d'avoir essayé d'en faire puisque nous avons mis en chantier une méthode qui nous a coûté très, très cher, qui s'appelait "Horizon Scientifique". Et "Horizon Scientifique" n'était rien d'autre que la mise en application du vocabulaire général d'orientation scientifique à une formation linguistique, qui pouvait convenir à des scientifiques.

Mais l'horizon est une ligne imaginaire qu'on n'atteint jamais. En pédagogie, cela s'est révélé aussi évident : nous n'avons jamais réussi à mettre en place la méthode "Horizon Scientifique" qui est toujours restée à l'horizon. Et puis dans, dans les langues dites de spécialité, nous avons essayé d'élaborer le niveau 2 pour la langue de la clinique médicale. Cette méthode-là avait une double prétention. Premièrement, servir d'initiation linguistique aux apprentis médecins, et deuxièmement être un manuel d'initiation à la médecine. J'ai pourtant pour mes collègues du CREDIF le plus grande admiration, je vous dis tout de suite qu'ils sont absolument incapables, et le seront toujours, et moi avec, de mettre en place une méthodologie d'approche du texte médical, parce que je vous dis que je n'ai pas reçu de formation médicale et je suis donc incapable de traiter de problèmes médicaux. Rendons à César ce qui appartient à César et n'essayons pas de nous mêler des affaires des autres. Nous avons suffisamment à faire avec nos propres affaires sans aller chercher dans le domaine du voisin si on ne peut être aussi compétent que lui.

En tout cas, pour cette première période, il y a eu un succès très satisfaisant pour les 1er et 2ème degrés. Si vous prenez les documents qui vous ont été apportés, vous constaterez qu'il existe des matériels pédagogiques performants pour les niveaux 1 et 2. Par exemple je vous ai apporté ici "De vive voix" et "Interligne". Vous avez "De vive voix" pour le niveau 1 et "Interligne" pour le niveau 2. Ça existe. Vous n'avez rien pour ici et rien pour là. Ça n'a pas marché, alors on a dit : il faut faire autre chose. Ou il faut essayer d'éviter la conceptualisation scientifique et poser le problème de la langue scientifique au niveau d'une communication linguistique élémentaire. C'est à dire qu'il faut essayer de travailler sur une langue technique par exemple qui soit reconnue comme valable par le technicien, mais sans que les problèmes abordés soient d'une complexité telle que le pédagogue de formation linguistique soit dépassé. Au lieu de mettre la formation pour la langue de spécialité à la fin, on va la mettre au début et on va démarrer avec la langue de spécialité. On va la mettre au point zéro. Ce sera le niveau 1. Et on s'est dit de cette façon, on va peut-être obtenir des résultats intéressants. Parce que au niveau 1 il y a surtout des problèmes scientifiques ou techniques. D'autre part, si on est capable de choisir son domaine de telle manière que par exemple, dans le domaine technique cela corresponde au niveau de compétence d'un humaniste moyen ; la technologie, nous en sommes tous

.../...

imprégnés, nous sommes tous environnés de technologie, nous avons une voiture nous écrivons avec la technologie, nous sommes sans arrêt dans un monde où la technologie existe et nous sommes des consommateurs de technologie. Par conséquent si nous situons le débat au niveau de la consommation technologique, nous pouvons trouver un terrain d'entente avec le technicien, car il est peut-être en amont de l'objet technique, il est au niveau de sa fabrication, il est au niveau de sa conception, de sa réalisation, du calcul des coûts de fabrication, etc....

Mais outre cela, il est aussi un consommateur de technologie. En conséquence le point commun entre lui et moi, c'est qu'il est consommateur de technologie et moi aussi. C'est peut-être à ce niveau là qu'on va pouvoir dialoguer. On peut dialoguer à ce niveau-là. D'où une méthode dont j'ai été le directeur pédagogique qui s'appelle "le machin" et qui est exposée ici sur la table où se trouvent les ouvrages de la librairie Hatier Didier. Vous verrez que c'est une tentative d'essayer de mettre en place, à partir d'un domaine qui est commun aux pédagogues et aux techniciens, un parcours pédagogique qui leur permette de faire un petit morceau de chemin ensemble. Je dis bien un petit morceau de chemin parce qu'à partir du moment où le pédagogue aura appris au technicien ce qu'il sait, la plus belle fille du monde ne peut donner que ce qu'elle a, ce n'est pas la peine de continuer.

Il vaut mieux ensuite que le spécialiste aille voir des spécialistes. Ce n'est pas la peine de continuer un dialogue de sourds. Il arrive un moment où je suis incompétent, et étant incompétent je m'arrête. Comme au poker. Que quelqu'un d'autre prenne la place. Cela est la 2ème tentative, c'est celle qui me paraît, peut-être parce que je l'ai pratiquée moi-même, la plus raisonnable. Et puis il y en a une troisième qui consiste à revenir un peu à cela et qui consiste à dire, au fond, il y a des langues proches les unes des autres, par exemple le français et l'espagnol, le français et l'italien. Donc, il y a tant de choses en commun dans ces langues que, peut-être, on arrivera, même en mettant des textes très difficiles au départ, à résoudre un certain nombre de difficultés et notamment les difficultés de lecture.

Et il y a des pédagogues actuels qui pensent qu'on peut peut-être mettre au départ un apprenant étranger au contact de documents dits authentiques, constituant un échantillonnage représentatif de la discipline instrumentale considérée et pouvant servir de départ, non pas pour une approche de la communication en face à face, mais peut-être de la lecture des textes de spécialité. Et il y a tout un travail entrepris au CREDIF, dont vous trouverez des exemplaires, comme par exemple "Lecture fonctionnelle de textes de spécialité" fait par Denis Lehmann et son équipe, et puis tout un ensemble de documents dans la collection "Vie" qui sont là à votre dsiposition.

Les pédagogues de cette catégorie considèrent qu'il est possible d'en finir avec les fameuses 4 compétences lire, écrire, comprendre et parler et qu'on peut peut-être tronçonner les compétences et mettre l'accent, spécifiquement, sur l'une d'entre elles. Par exemple

la compétence à la compréhension écrite. Personnellement, j'observe ceci avec grand intérêt ; je dis qu'il y a certainement quelque chose à faire et j'encourage les gens qui s'intéressent à cette approche, à continuer. En ce qui me concerne, je reste en retrait, mais c'est une position personnelle. Je me dis qu'il y a quand même tant de problèmes passés sous silence que je suis un peu inquiété par ce type d'approche sur lequel vous avez certainement réfléchi durant le stage. Est-ce que je me trompe ?

QUESTION

Vous avez parlé du français fondamental 1er degré. Est-ce que la 2ème approche est basée sur le 1er degré et vaut-elle l'équivalent ?

REPONSE

Vous avez tout à fait raison de poser cette question. Cette deuxième approche entretient une relation dialectique avec la première approche, à savoir que nous avons essayé, dans cette approche qui s'appelle "Le Machin" de prendre le problème technologique au niveau le plus élémentaire, le plus susceptible de permettre une communication entre spécialistes et littéraires. Mais malgré tout, nous ne sommes pas entrés directement dans le problème technique. Nous avons commencé, vous verrez la préface de l'ouvrage ; la préface dit : commencez par faire cela, commencez par faire un premier degré et ensuite vous arriverez très facilement à mettre en place une communication sur cette base-là. C'est peut-être un excès de prudence de notre part. Mais je suis parfois effrayé lorsque je vois que l'on place des étudiants débutants devant ces fameux documents authentiques dont on se gargarise tant aujourd'hui. Le document authentique est devenu la grande révélation du siècle. Mais, dans un document authentique il y a tant de difficultés rassemblées, de choses liées à la structure du fonctionnement profond de la langue, que je me dis que c'est un sacré pari que de vouloir commencer d'emblée sur des documents authentiques sous prétexte que les étudiants sont des spécialistes dans leur discipline et qu'ils possèdent une connaissance des concepts scientifiques à l'oeuvre dans les documents en question. Malgré tout entre le concept, c'est à dire le signifié et sa réalisation matérielle, c'est à dire le signifiant, il y a un décalage qui est différent d'une langue à l'autre, parfois prodigieusement différent. Il y a des mécanismes de fonctionnement de la langue extrêmement complexes. Un Japonais qui serait amené à travailler sur des documents authentiques de langue française, sans avoir reçu au préalable, ce commencement de mise à niveau sur une langue générale, je crois qu'on fait un pari de considérer qu'il sera parfaitement opératoire parce qu'on aura choisi des textes de sa spécialité. Je ne veux pas vous apparaître négatif. Je crois à la nécessité d'arriver très vite à la spécialité de l'apprenant ; mais je ne pense pas que ce soit rendre service à l'apprenant que de le plonger directement dans un monde qui, du point de vue linguistique, est totalement hors de sa compétence.

.../...

QUESTION

Y-a-t-il des relations entre le niveau seuil et le niveau français fondamental 1er degré des équivalents ? Car le livre du niveau seuil est beaucoup plus complexe que les autres.

REPONSE

Il y a une différence de volume entre le niveau seuil et les autres niveaux, qui s'explique par différentes raisons. La première raison c'est que le 1er niveau qui a été réalisé est le niveau anglais, celui de Van EK ; et Van EK avait pris en considération un seul type de public, les touristes. Par conséquent, il y a déjà une différence de niveau dans la mesure où dans le niveau seuil français, il y a 5 types de publics différents pris en compte. C'est ce qui explique le décalage. Mais il y a une deuxième raison c'est que dans le niveau seuil français, il y a aussi une grammaire, qui est la grammaire fonctionnelle, notionelle de Janine Courtillon et cette grammaire n'existe pas dans les autres niveaux seuil des autres pays. Ceci pour répondre à votre question sur le volume de l'ouvrage.

Vous m'avez posé une deuxième question, est-ce qu'il y a une relation entre le niveau seuil et le français fondamental ? S'il y a une relation, elle ne peut être que d'ordre méthodologique. En aucun cas, elle ne peut se situer au niveau des contenus. Le niveau seuil a une différence totale avec le français fondamental dans la mesure où le niveau seuil n'est pas d'inspiration linguistique. Le français fondamental est d'inspiration linguistique et structurale, c'est à dire que dans le français fondamental on fait un inventaire lexical et de structure. Dans le niveau seuil, rien de tel. Le niveau seuil ne présente pas de mots. Même si parfois vous tombez sur des mots, ces mots ne sont pas des mots comme on pourrait en voir dans le français fondamental ; ce sont des actes de parole. Ce sont des mots situés dans des communications bien précises, localisées, sensées répondre à des besoins de communication. Vous allez me dire : mais le vocabulaire du français fondamental voulait aussi répondre à des besoins de communication. C'est vrai, mais le vocabulaire du français fondamental partait de l'idée d'une unité qui était le mot et c'était à partir de ces mots qu'on construisait des structures que l'on mettait dans des situations qui, elles, devenaient signifiantes. Tandis que dans le niveau seuil, tout ce que vous trouvez comme inventaire est toujours assorti d'exemples montrant l'utilisation in concreto dans la vie de ces expressions dans des situations de communication. Ce sont des actes de parole et le mot acte de parole dit bien ce qu'il veut dire. Il y a dans ces mots la présence d'un locuteur potentiel qui exprime quelque chose, qui veut avoir une action, qui veut avoir un effet sur celui à qui il s'adresse ; soit qu'il veut, par exemple, et ce sera un acte illocutoire, le convaincre, le persuader, l'amadouer, lui faire plaisir, soit au contraire qu'il vise à lui faire faire quelque chose, ce sera un acte perlocutoire visant à obtenir de lui une action qu'il va faire dans la réalité de sa vie. Dans le niveau seuil, vous avez une différence totale d'esprit avec le français fondamental qui est structural et linguistique ; le niveau seuil est psycho-

.../...

logique, sociologique et communicatif. C'est un monde de différences qui les sépare. Mais souvenez-vous, tout à l'heure dans mon introduction, j'ai dit qu'à mon avis, il ne fallait pas oublier l'importance capitale dans les méthodes audiovisuelles, de la notion de situation qui est en quelque sorte le messing link entre ce qui a l'air d'être l'antiquité de la pédagogie et le nec plus ultra, le nouveau de la pédagogie. En réalité, avec la notion de situation, on peut mettre un pont dialectique entre le niveau seuil et le français fondamental. Mais ce n'est que si vous parlez de situation. Si vous considérez seulement l'inventaire des mots, alors vous êtes dans deux mondes différents.

QUESTION

Est-ce qu'on pourrait faire une comparaison ? Est-ce qu'on ne pourrait pas dire que le niveau seuil contient des unités qui sont un peu comparables à des sous composants d'un système, déjà faites dans un sens et avec lesquelles on pourrait faire toutes sortes d'assemblages.

REPONSE

Exact. Vous pouvez considérer que le français fondamental constitue un socle structural à partir duquel vous pouvez envisager une progression, avec un commencement, un milieu et une fin. Le niveau seuil lui, vous dit qu'il est vrai que cette notion de système doit prévaloir, mais le point de départ d'un système n'est pas aussi évident que dans le français fondamental. Vous pouvez partir de n'importe où, il y a une espèce de poésie dans le niveau seuil, l'essentiel est qu'ensuite l'enchaînement soit logique. Dans le français fondamental vous avez un point zéro, dans le niveau seuil le point zéro peut se situer n'importe où. L'intuition joue un rôle important dans une perspective systémique, alors que la déduction, la construction jouent un rôle important dans une perspective systématique. C'est pourquoi il y a parfois ce que je vous disais tout à l'heure, cette imprudence à l'égard du document authentique qui consiste à mettre ce document n'importe où.

Mais cela s'appuie sur l'idée qu'à partir de n'importe quelle situation de communication, vous pouvez être en mesure de mettre en place des enchaînements d'actes de parole qui constitueront par eux-mêmes et dans le système où ils seront des enchaînements satisfaisants. Le problème que vous posez est celui de la progression. Dans les grammaires traditionnelles, dans les méthodes audiovisuelles, la progression était préétablie, préfabriquée, préconstruite, on pourrait même dire qu'elle était préconstruite comme le béton. Il y avait une construction au départ, fabriquée par l'auteur de la méthode qui lui, selon le découpage qu'il voulait mettre dans la langue, construisait le système d'apprentissage à partir de sa logique à lui. Il construisait un schéma, un manuel. Avec le niveau seuil vous êtes dans un monde différent, vous êtes placés devant des gens qui

.../...

débarquent dans votre classe et vous ne savez pas, au moment où ils débarquent quelle est leur spécialité. Vous n'apprenez qu'après que ce sont par exemple des techniciens, des ingénieurs, des militaires.. Et vous devez fabriquer vous-même avec eux, dans une totale improvisation, un matériel pédagogique. Vous voyez la différence qu'il y a entre les deux approches.

D'un côté vous avez une approche sécurisante, c'est une véritable autoroute pédagogique où toutes les étapes sont prévues, où il y a Jacques Borel pour vous donner votre repas, vos Whimpies, à l'endroit prévu. Et puis, de l'autre, c'est la jungle totale avec les lianes, les enchevêtrements, les bêtes féroces au milieu. Et il faut que vous calculiez vous même un itinéraire, il faut que vous vous déplaciez à l'intérieur de tout cela, il faut qu'avec votre équipe vous avanciez à travers cela et que vous mettiez en place, par vous même, une structuration car attention, la notion de structuration est toujours présente ; la pédagogie par le niveau seuil n'est pas la pédagogie du laissez-faire et du laissez-aller, ce n'est pas la liberté totale. Au contraire, c'est très construit. Mais on va construire soi-même progressivement un itinéraire pédagogique à l'intérieur des matériaux. Vous avez là la différence entre deux mondes pédagogiques : un monde déjà fabriqué et un autre à faire, à construire.

QUESTION

N'y-a-t-il pas davantage de place, dans la pédagogie du niveau seuil,pour la créativité ?

REPONSE

Indiscutablement. Il y a une place considérable, toute la place est occupée par la créativité.

QUESTION

Comment forme-t-on les Maîtres à cette méthode ?

REPONSE

Vous me rapprochez du problème que j'essaye d'éviter depuis tout à l'heure par mon baratin, mais je vois que j'ai à faire à des stratèges. Je suis acculé. Comment former les gens ? Il faudrait peut-être les remettre dans le ventre de leur mère et les refabriquer d'une autre façon. Parce que ceux à qui on s'adresse nous donnent souvent l'idée que la créativité n'est pas leur point fort et que pour pouvoir arriver à amener des gens à avoir une attitude créative en face de l'apprentissage de la langue, il faudrait d'abord que le professeur soit lui-même créatif, et vous savez bien, car si vous me posez cette question, j'imagine que vous avez un implicite dans votre tête, que la créativité n'est pas au coin de la rue. Et le pédagogue

.../...

moyen n'est pas toujours un exemple de créativité absolue. Ceci d'ailleurs est établi sur des statistiques précises du Ministère de l'Education Nationale. Toutes les enquêtes qui sont faites en France auprès des enseignants français qui enseignent la langue française comme langue maternelle à des enfants français, montrent que les exercices les plus souvent pratiqués par les enseignants français, qu'ils soient instituteurs ou professeurs de lycée, sont des exercices de gymnastique formelle, a savoir: dictées, questions de grammaire, rédactions sur le printemps et les promenades à la campagne, apprentissage par coeur de poésies, conjugaisons, analyses logiques, grammaticales, etc.... C'est à dire tout un fatras qui n'est pas inintéressant (en tant que linguiste je ne vais pas condamner la grammaire, bien sûr, ce n'est pas mon intention) mais on n'enseigne que cela. Et les exercices dits de créativité, les exercices d'expression de l'enfant, de libération du langage de l'enfant, sont pratiquement inexistants, à part chez quelques très bons Maîtres, on en connaît tous bien sûr ; mais, d'une façon statistique c'est le formalisme qui domine l'enseignement de la langue qu'elle soit maternelle ou étrangère.

Le problème que vous posez est la formation des Maîtres. Comment faire en sorte que les Maîtres prennent conscience de la nécessité d'un enseignement créatif ? Comment leur faire prendre conscience que la communication ne doit pas être un parachutage permanent de leur compétence sur leur auditoire, mais au contraire, qu'il faut essayer d'utiliser au mieux les compétences de cet auditoire.

Cela pose des problèmes que je n'aurais pas la prétention de résoudre en un tour de passe-passe verbal avec vous. Il aurait fallu que je parle plus longuement de cela. Je crois qu'il y a des méthodes; actuellement, je travaille avec les normaliens d'une petite école normale d'instituteurs de province, sur la langue française dans une perspective poétique. Si je vous parle de poésie, vous me direz que vous avez besoin d'un enseignement de techniciens. Mais je pense qu'il y a, par le truchement de la langue poétique la possibilité de découvrir la notion de créativité. Mais c'est dans toutes les activités pédagogiques qu'il faudrait essayer de la découvrir. Même les pédagogues fonctionalistes, même lorsqu'ils mettent en place leur petit stock de documents, ont-ils vraiment la volonté de faire travailler ces documents dans une perspective créative, ou bien ont-ils tendance à substituer en permanence leur propre discours au discours des apprenants ?

Je crois que c'est dans la mesure où vous arriverez à déterminer des tâches - cela demande un travail considérable - qui soient vraiment à la portée des apprenants que vous leur donnerez des consignes précises, et que vous leur laisserez la liberté de s'entretenir entre eux, d'arriver entre eux à construire, à élaborer leur propre discours, que vous ferez vraiment oeuvre utile. A cet égard, je vous signale un ouvrage qui est ici et qui peut vous donner un excellent exemple d'une démarche créative, cet ouvrage s'intitule "Spirales". Je m'excuse de le citer parce que j'en suis aussi le Directeur. C'est sous ma direction que cette méthode a été mise au point par les spécialistes du CREDIF. Je vous en recommande

.../...

la lecture car cet ouvrage met en place une démarche pédagogique totalement créative. Je vous dirai toutefois ceci : vous aurez le plus grand mal à trouver des exemples d'instruments de créativité pédagogique chez les éditeurs français. Et je le dis avec beaucoup de sérénité, en présence de notre amie Michèle Pesce qui est ici, et qui représente un éditeur que j'aime bien.

Mais il est exact que les éditeurs ont pour objectif de vendre du livre français. C'est antinomique avec la créativité. L'ouvrage que l'éditeur vous demandera de préférence systématiquement et en vous expliquant que vous êtes dans l'erreur si vous ne vous soumettez pas à son dictat, comportera des exercices bêtes et méchants. Si vous lui apportez un ouvrage mettant en place des démarches créatives, il vous dira que c'est invendable et qu'il n'arrivera jamais à vendre cela. Et c'est pour cela que nous avons une quantité de dossiers CREDIF excellents à tous égards et qui n'ont pas pu trouver d'éditeur, car il avait mille bonnes raisons commerciales de dire que ce n'était pas vendable. Et il avait raison sur le plan commercial car l'immense majorité des enseignants a besoin d'un instrument pédagogique parfaitement standardisé, grammaticalisé, des exercices de formalisme pur, de la gymnastique purement verbale - voilà ce qui se vend bien. Pour arriver à mettre en place cet ouvrage de "Spirales" il a fallu pratiquement le faire à compte d'auteur. Mais nous ne trouvions pas de diffuseur. Et la librairie Didier HATIER n'est pas la seule dans ce cas-là. L'immense majorité de l'édition française ne s'intéresse pas beaucoup aux instruments pédagogiques créatifs. Cela ne se vend pas.

Je vous remercie de vos idées et de vos pensées sur le sujet. Je vous assure que vous avez montré une piste dans cette jungle dont vous avez parlée. Je vous assure que tout le monde a apprécié votre discours.

-=-=-=-=-

# BILC 81 PARIS

## TRAVAUX DE GROUPE

I. Le recrutement et le perfectionnement des professeurs de langues (dans les pays du BILC) - SALLE N° 1

Chef de groupe - Monsieur RATLIFF
Président MAUR
Capitaine de Vaisseau LAW
Colonel Mac NERNEY
Lieutenant-Colonel TASCHEREAU
Lieutenant-Colonel KLYKKEN
Capitaine NOORDSIJ

II. Le contrôle de la compétence et de l'efficacité du professeur de langue - SALLE N° 2

Chef de groupe - Monsieur RANGONGO
Monsieur SZASZY
Lieutenant-Colonel THOMSON
Commandant Mac MAHON
Monsieur D. ELLIS
Monsieur E. LEBEN

III. La créativité chez le professeur de langue - SALLE N° 3

Chef de groupe - Dr J.C. HUTCHINSON
Monsieur MELADY
Commandant FILLEUL
Commandant WOOD
Monsieur SCHWARZ
Commandant LIERVILLE

IV. L'autodidaxie - SALLE N° 4

Chef de groupe - Professeur F. Van PASSEL
Monsieur de LESPINOIS
Lieutenant-Colonel DUMONT
Lieutenant-Colonel de ALBUQUERQUE
Lieutenant-Colonel BELLILLO
Commandant J.M. VARLIETTE

-=-=-=-=-=-=-=-

REPORT OF COMMITTEE N° 1

-=-=-=-=-=-

The Recruitment, Selection, and Improvement of Language Instructors.

This report reflects the shared objectives and yet unique circumstances of the individual institutions of the BILC countries. The Committee began its work with the intention of making recommendations on ideal instructor candidate qualifications and instructor improvement programs. However, we quickly concluded that the diversity of our individual requirements and circumstances make such recommendations impractical as well as inappropriate, particularly within the time limitations placed upon us. Consequently, we elected instead to describe those features of instructor selection and improvement which we judge as minimum requirements for meeting our common objectives.

The feature which we all have in common is that we are training institutions, not educational institutions. Consequently, we are interested in training our students, almost without exception, for use of the target language in some capacity, rather than sheer acquisition of knowledge for its own sake.

Therefore, the conclusions below reflect those features we believe are important for meeting the basic objectives of our language training programs, regardless of the individual differences in them.

## I. RECRUITMENT OF INSTRUCTORS.

The Committee concluded that the actual location of instructors is a matter that must be left to the individual countries and institutions, based on available personnel resources and conditions of employment. The Committee felt that is was more useful to address the matter of instructor selection criteria.

## II. SELECTION OF INSTRUCTORS.

### A/ Language knowledge and skills

1. Target language proficiency.

Although near native proficiency in the target language is considered desirable by some Committee members, others have found that non-native speakers can be very effective when they know the subject matter and the learning problems of the students, even though their personal competence is not unusually high. There was some feeling that a mix of native speakers

.../...

and instructors with an analytical knowledge of the language is useful.
Conclusion : Near-native proficiency in the target language, or a special knowledge of the subject, is highly desirable, depending on the needs of the institution and the availability of instructors.

2. Proficiency in the native language of the student.
Where the students share a common native language we believe that a competence in the student's language can be very beneficial. Where students come from various language backgrounds, it is obviously impractical.
Conclusion : Proficiency in the native language of the student is desirable, when practicable.

3. Knowledge of the structure of the target language.
Depending on the size and degree of organization of individual programs, knowledge of the structure of the target language may be essential for all instructors, or for a certain number in key positions.
Conclusion : That knowledge of the structure of the target language is desirable, if not essential.

4. Knowledge of the structure of the student's native language.
Conclusion : We believe that knowledge of the structure of the student's native language should not be a criterion in selection of instructors.

B/ Pedagogical knowledge and experience

1. Formal training in teaching a foreign language
Requirements of the participants vary from no particular expectation that instructor candidates will have a background in pedagogy, to an insistence on a teaching diploma.
Conclusion : Formal training in language teaching may be useful if relevant to the methodology and philosophy of the hiring institution.

2. Language teaching experience
Conclusion : As in the case of formal academic training, we believe prior language teaching experience could be useful if relevant to the objectives and procedures of the hiring institution. Otherwise, it would be a negative factor.

C/ Substantive knowledge

1. Knowledge of the student's professional field
Knowledge of the student's professional field can be very useful, particularly for instructors who may be asked to teach advanced/technical topics in the language.
Conclusion :Although knowledge of the student's professional field may be desirable, it is neither necessary or practicable to require it as a criterion for employment for most instructors.

.../...

2. Knowledge of the culture of speakers of the target language
There are institutions among us who teach students who will have little direct contact with native speakers.
Conclusion : For those instructors who will be teaching students who will have personal contact with native speakers, cultural knowledge is essential.

3. General academic background
A university background is considered desirable by most participants but we recognize that it may not always be essential and that such candidates may not always be available.
Conclusion : Instructors should have an academic background at least equivalent to that of the students.

D/ Personal qualities

While the list of personal qualities that may be desirable for language instructors is limitless, the Committee believes that there are two basic qualities which are essential to the kind of training that our institutions do. They make it possible for instructors to accomodate themselves to the organization and the inter-personal and teaching skills which are required.
Conclusion : The personal qualities of adaptability and creativity are considered essential in the language instructor candidate.

## III. IMPROVEMENT OF INSTRUCTORS.

For a comprehensive training and orientation program for instructors in a large, complex institution, we direct your attention to the excellent program provided by DLI to its instructors, as reported by DLI staff members in this conference. However, the Committee has identified six major areas for instructor improvement which we believe should be addressed by all our institutions, regardless of size and mission. They are :

A/ ORGANIZATIONAL ORIENTATION

None of us can expect ~~for~~ our instructors to understand the organizational structure and mission of our individual institutions without such an orientation program. To assure effectiveness of instructors, we consider this orientation essential.

B/ TEACHING METHODOLOGY

conveyed?

Each of us has a unique methodology associated with our institutions. This must be converged to instructors, regardless of their educational background and teaching experience.

.../...

C/ USE OF TECHNICAL AIDS

In the modern world in which we live, we all use an array of technical aids as essential parts of our programs or in support of them. This includes but is not necessarily limited to audio-visual equipment. All instructors should get instruction and practice in their use.

D/ PSYCHOLOGY OF LEARNING

Although an instructor may be minimally successful in teaching by rote within a weel-organized system, to be truly effective, instructors should be exposed to the psychology of learning. This may include special attention to individual student learning styles and how to cope with them.

E/ EVALUATION OF STUDENTS

All instructors should understand how the progress and proficiency of students is evaluated, either for the purpose of personally evaluating students or, when others are responsible for evaluation, in order to be an effective instructor. We cannot expect our instructors to be effective unless they understand the standards against which their students are measured.

F/ PRACTICE TEACHING

We view an organized system of practice teaching to be essential. The two main elements of the system should be observation of effective, experienced instructors and practice in teaching under supervision.

This concludes the Committee's report. Although our discussion revealed a diversity of approaches which made it impossible to make recommendations on every point which every institution should follow, we believe that the workshop sessions served an equally important function - that of helping each of us learn more about the individual programs and requirements of the participants.

-=-=-=-=-=-=-

STUDY GROUP 2

-=-=-=-

Le contrôle de la compétence et de l'efficacité
du professeur de langue.

## 1/ INTRODUCTION

This report covers the three parts to the group's discussion :

1. Definition of terms
2. Review of current practise
3. Questions for the future.

## 2/ DEFINITION OF TERMS

1. Contrôle. Although "rating" was finally adopted, the Group regrets that this term does not imply the necessary feedback and follow-up to any rating system.

2. Compétence. The Group's conclusion was that, in this context, "compétence" refers to a priori knowledge of the subject taught. However, in rating a teacher, this has little significance in isolation from demonstrable results with students.

3. Efficacité. The effectiveness of the teacher was taken to be the output in terms of student progress.

4. Because of its reluctance to separate the two terms in the French version, the Group settled for "performance rating of teachers" as its title.

5. Implicity, and in view of the other Study Group's topics, this title was assumed not to cover criteria for recruitment and selection of teachers nor cause or programme evaluation, although both of these enter the discussion below.

## 3/ REVIEW OF CURRENT PRACTISE

1. The Group was fortunate to have two substantial inputs from Canada and the United States (see annex) ; other delegates reported verbally on their teacher rating systems.

.../...

2. The range extends from detailed scales covering several criteria in use or under development in North America to summary reports or ratings in more or less formal use in Europe.

3. The North American systems are similar in :

a - the 5 point scale (outstanding down to unsatisfaction)
b - the type and span of criteria covered (5 to 6 areas).

Both also recommend a plural approach, the actual rating scheme being only one among a number of factors taken into consideration ; of these student achievement will always be prominent.

4. A special comment is appropriate on personality. This is often recognised as a dominant factor in teaching and was cited by a speaker at this conference as uppermost. It would appear to be rated indirectly in the American system under "Interpersonal relationships" and perhaps in the Canadian under "Personal Suitability". Clearly, where team-teaching is involved, relationships with colleagues is of critical importance ; but otherwise, it was suggested, such relationships do not directly concern teaching performance and should not therefore enter into the rating. However, it is also recognised that harmonious relations are essential to any training establishment and that it may be administratively imperative to include this aspect in a staff member's rating.

## 4/ QUESTIONS FOR THE FUTURE.

1. The Group only had time to air certain questions and discussion was interrupted before they were developed.

2. The discussion above on personality rating of teachers illustrates well the dual aspect to rating systems : we are faced with administrative supervisory controls which we may be trying to use simultaneously for course program evaluation.

3. Most of the Group seemed to accept performance ratings as a managerial necessity which should be used to effect improvement in teachers' performance. The development of detailed rating schemes such as those described by the U.S./Canadian delegates clearly mark an improvement on earlier, summary assessments. Steps have been taken to involve teachers more in the system and the criteria adopted should greatly facilitate the supervisor's task and make the whole exercise more meaningful.

4. However, it was suggested that performance ratings could deteriorate into a ritual with little immediate effect on the learning process. Further, the necessity for continued rating of teachers already proven successful was questioned. - This seems to echo the French system of insistence on a highly competitive standard at the outset. - Finally, it would be interesting to see what is happening in other teaching disciplines and establishments which may never have had or have abandoned inspection of teachers.

.../...

5. In concluding, the Group asked itself again the fundamental question : "Why rate teachers ?" and suggested that the evaluation and improvement of instructional programmes was the answer. The solution to the problems and questions briefly outlined above might therefore best be sought in a closer integration of teacher rating schemes into the total instructional process. It is on these lines that work has clearly begun and it is in this direction that the Group would recommend further discussion and work continue.

-=-=-=-=-=-

GROUPE II
ANNÉE
(CAN)

CONFIDENTIAL — CONFIDENTIEL
(WHEN COMPLETED) (CONTENU)

NATIONAL DEFENCE

# PERFORMANCE EVALUATION REPORT

(ADMINISTRATIVE AND FOREIGN SERVICE, SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL, AND TECHNICAL CATEGORIES)

DÉFENSE NATIONALE

# RAPPORT D'ÉVALUATION DU RENDEMENT

(CATÉGORIES ADMINISTRATIVE ET SERVICE EXTÉRIEUR, SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE)

## INSTRUCTIONS

The completion of this report involves the supervisor, the employee and a reviewing officer. The supervisor completes sections 1, 2, 3, and 4a. The reviewing officer completes section 4b; the employee, section 4c.

A Career Planning Data Sheet must also be completed and included with this report, if an 'annual' evaluation is being made.

The Performance Evaluation Report (PER) and Career Planning Data Sheet (CPDS) are to be completed in accordance with the instructions in Chapters 2, 3 and 4 of DNDP 21.

Ce rapport d'évaluation doit être rempli par le chef immédiat, l'employé e agent de révision. Le chef immédiat doit remplir les sections 1, 2, 3 e l'agent de révision la section 4b et l'employé la section 4c.

La Fiche des données de planification professionnelle doit également être plie et annexée au rapport dans le cas d'une évaluation annuelle.

Le rapport d'évaluation du rendement (RER) et la Fiche des données de pl. cation professionnelle, (FDPP) doivent être remplis conformement instructions contenues dans les chapitres 2, 3 et 4 de la publication PMDI

## SECTION 1 — BASIC DATA — DONNÉES DE BASE

Type of Report — Genre de rapport

Annual / Annuel ☐ Probationary / Stage ☐ Special / Special ☐

| | | |
|---|---|---|
| Surname — Nom Initials — Initiales | Birthdate — Date de naissance | SIN — NAS |
| Departmental Group or Command / Groupe ou commandement | Directorate/Base/Station etc. / Direction générale/base/station etc. | Geographical Location — Lieu |
| Position Title and Number — Titre et numéro du poste | | Group and Level — Groupe et niveau<br>Position / Poste ▶<br>Incumbent / Titulaire ▶ |
| Last Promotion — Dernière promotion<br>Date: | Assigned Present Duties / Affectation aux fonctions actuelles<br>Date: | Review Period — Période de révision<br>From / Du To / Au |

D2027 (2-79) (RCS P2001)
7530-21-880-6005

CONFIDENTIAL — CONFIDENTIEL
(WHEN COMPLETED) (CONTENU)

CONFIDENTIAL — CONFIDENTIEL
(WHEN COMPLETED) (CONTENU)

NATIONAL DEFENCE

# CAREER PLANNING DATA SHEET

DÉFENSE NATIONALE

# FICHE DES DONNÉES DE PLANIFICATION PROFESSIONNELLES

## INSTRUCTIONS

is information will be used for planning purposes and to help match lividual career goals with departmental needs. Chapter 4 of DNDP 21 ntains additional instructions for the completion of this form.

Les renseignements contenus dans la présente fiche seront utilisés à des fins de planification et serviront à faire coïncider les projets de carrière de l'employé avec les besoins du Ministère. La formule doit être remplie conformément au chapitre 4 de la publication DNDP 21 qui contient des instructions supplémentaires à cet effet.

| me — Nom | Group and Level — Groupe et niveau | SIN — NAS |
|---|---|---|
| | | |

## ECTION 1 — EMPLOYEE CAREER INFORMATION — RENSEIGNEMENTS RELATIFS À LA CARRIÈRE DE L'EMPLOYÉ

*(COMPLETED BY EMPLOYEE)* *(DOIT ÊTRE REMPLIE PAR L'EMPLOYÉ)*

Identify your career aspirations including types of employment which interest you.
Énoncez vos projets de carrière, y compris le type d'emploi qui vous intéresse.

List courses and training taken and qualifications acquired during the review period, including any self-development activities.
Énumérez les cours et les programmes de formation suivis ainsi que les qualifications obtenues au cours de la période étudiée, y compris toute activité de perfectionnement personnel.

State training courses, development activities or assignments you feel would be of benefit to you for:
Énumérez les cours de formation, les activités de perfectionnement ou les travaux qui pourraient, selon vous, vous être utiles

1. Your present position — dans votre emploi actuel

2. Your career plans — dans la carrière projetée

Indicate if you wish to be considered for other positions during the next 12 months *(state restrictions)*
Indiquez si vous désirez poser votre candidature pour d'autres postes au cours des 12 prochains mois *(indiquez les restrictions)*

| | TRANSFER — MUTATION | | PROMOTION — AVANCEMENT | |
|---|---|---|---|---|
| | YES — OUI | NO — NON | YES — OUI | NO — NON |
| In another geographical area? Dans une autre région? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| In another part of the Department in the same geographical area? Dans un autre service du Ministère situé dans la même région? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

*RESTRICTIONS —*

## SECTION 2 – CAREER DEVELOPMENT – PROJETS DE CARRIÈRE

*(COMPLETED BY SUPERVISOR) (DOIT ÊTRE REMPLIE PAR LE CHEF IMMÉDIAT)*

a. Identify types of employment for which the employee is suited and comment on potential, both immediate and long range.
Identifiez le type d'emploi qui convient à l'employé et commentez ses possibilités à court et à long termes.

b. State training and development recommendations for the employee
Faites des recommandations relativement à la formation et au perfectionnement de l'employé par rapport

– for the present position – à son poste actuel

– for future career development – à son avancement dans sa carrière

## SECTION 3 – REVIEWING OFFICER'S COMMENTS – COMMENTAIRES DE L'AGENT DE RÉVISION

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Reviewing Officer — Agent de révision<br>Signature | Date |
| Supervisor — Chef immédiat<br>Signature | Date | Employee — Employé<br>Signature | Date |

CONFIDENTIAL (WHEN COMPLETED) – CONFIDENTIEL (CONTENU)

Comment on the knowledge, abilities and personal suitability demonstrated by the employee and indicate strengths and areas requiring development.
Faites des commentaires sur les connaissances, les aptitudes et les qualités personnelles de l'employé et soulignez ses points forts et ses points faibles.

## SECTION 4 – CERTIFICATIONS – ATTESTATIONS

a) Supervisor – Chef immédiat

Indicate how long you have supervised the employee
Indiquez depuis combien de temps vous êtes le chef immédiat de l'employé

| Name – Nom | Appointment – Poste | Signature | Date |
|---|---|---|---|
| | | | |

b) Reviewing Officer – Agent de révision

Indicate how well you know the employee's work performance
Indiquez votre degré de connaissance du travail effectué par l'employé

Do not know / Pas du tout ☐ Slightly / Un peu ☐ Well / Bien ☐ Very well / Très bien ☐

Comment on the supervisor's assessment of the employee – Commentez l'évaluation faite par le chef immédiat

| Name – Nom | Appointment – Poste | Signature | Date |
|---|---|---|---|
| | | | |

c) Employee – Employé

Your signature below certifies that this evaluation has been read by and discussed with you.
En apposant votre signature ci-après, vous attestez que vous avez lu cette évaluation et que vous en avez discuté.

Comments – Commentaires:

Signature

**CONFIDENTIAL (WHEN COMPLETED) – CONFIDENTIEL (CONTENU)**

## TION 2 – EVALUATION OF PERFORMANCE – ÉVALUATION DU RENDEMENT

| RATING SCALE<br>CODE NUMÉRIQUE | |
|---|---|
| Satisfactory — did not meet job requirements | 1 Non satisfaisant — n'a pas atteint les objectifs de travail fixés |
| ptable — sometimes did not meet job requirements | 2 Acceptable — n'a pas toujours atteint les objectifs de travail fixés |
| / Satisfactory — consistently met job requirements | 3 Entièrement satisfaisant — a toujours atteint les objectifs de travail fixés |
| rior — consistently met and sometimes exceeded job requirements | 4 Supérieur — a toujours atteint et parfois même dépassé les objectifs de travail fixés |
| tanding — consistently exceeded job requirements | 5 Exceptionnel — a toujours dépassé les objectifs de travail fixés |

| PRIMARY DUTIES AND RESPONSIBILITIES<br>FONCTIONS ET RESPONSABILITÉS PRINCIPALES | RATING<br>COTE | SUBSTANTIATION — JUSTIFICATION |
|---|---|---|

STANDARDS

**1 INSTRUCTING** Follows a specific sequence of instructional steps (e.g., sets objectives, imparts information and knowledge, organizes practice, evaluates performance, and provides feedback).

| | |
|---|---|
| 4. OUTSTANDING | .Efficiently adapts instruction to accommodate individual student needs in attaining stated objectives.<br>.Consistently gives clear and explicit directions.<br>.Alternates explanation with practice and problem solving activities for maximum student participation. |
| 3. SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .Accurately corrects and promptly returns student work.<br>.Uses a variety of suitable methods, verbal and non-verbal.<br>.Conducts practice appropriate to unit objectives. |
| 2. SATISFACTORY (Meets requirements) | .Corrects majority of student problems within a reasonable period of time.<br>.Correctly answers student questions pertaining to target language.<br>.Tells students what they are supposed to do. |
| 1. SATISFACTORY (Needs improvement) | .Has some difficulty in answering questions and choosing examples.<br>.Unable to instruct within vocabulary and grammar limitations.<br>.Is boring and monotonous. |
| 0. UNSATISFACTORY | .Is unprepared for lessons.<br>.Cannot explain subject matter.<br>.Fails to provide feedback to students. |

## 2 MOTIVATING Provides an atmosphere conducive to learning.

| | |
|---|---|
| 4. OUTSTANDING | .Enthusiastically acknowledges all instances of above average student performance and achievement.<br>.Displays sincere enthusiasm and interest in subject matter.<br>.Highlights the potential benefits of acquiring target language and its culture. |
| 3. SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .Reenforces correct responses and attitudes.<br>.Promotes teamwork to increase quality of performance.<br>.Takes decisive action on problems. |
| 2. SATISFACTORY (Meets requirements) | .Outgoing, friendly, and sincere in response to requests for help.<br>.Works with students without offending them.<br>.Helps students when problems come up. |
| 1. SATISFACTORY (Needs improvement) | .Inhibits performance by over-correcting.<br>.Forgets student requests.<br>.Fails to vary instructional activities resulting in boredom and/or frustration. |
| 0. UNSATISFACTORY | .Ignores students when they demonstrate what they have learned or when they ask questions.<br>.Antagonizes students by being overly critical.<br>.Creates ill-will. |

## 3 MANAGING

Assists in organizing and directing the flow and use of instructional materials, learning strategies, and maintains records of student progress.

| | | |
|---|---|---|
| 4. | OUTSTANDING | .Keeps comprehensive records and uses this information diagnostically to improve the instructional system.<br>.Provides the right materials and resources at the right time.<br>.Suggests application of new methodology to existing materials. |
| 3. | SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .Organizes students, resources, and materials for effective instruction.<br>.Keeps records of student learning problems.<br>.Insures that necessary learning materials are available. |
| 2. | SATISFACTORY (Meets requirements) | .Keeps adequate records of student performance, but does not take full advantage of their diagnostic value.<br>.Regularly reports student performance.<br>.Informs supervisor when students fail to meet criteria. |
| 1. | SATISFACTORY (Needs improvement) | .Sporadically maintains control documents and records.<br>.Issues damaged or poorly printed materials when better materials are available.<br>.Asks students to share materials because he/she has neglected to provide sufficient copies. |
| 0. | UNSATISFACTORY | .Maintains records which are inaccurate and out of date.<br>.Neglects to obtain necessary training materials.<br>.Will not (or cannot) adapt to changing procedures. |

## 4 ADAPTING MATERIALS

Modifies existing materials to facilitate student achievement.

| | |
|---|---|
| 4. OUTSTANDING | .Creates new materials that are used by other instructors and praised by students.<br>.Continually refines and updates materials to meet student needs.<br>.Suggests workable solutions to ineffective materials/procedures. |
| 3. SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .With some assistance, modifies existing materials to facilitate student achievement.<br>.Prepares supplementary materials to match identified student problems.<br>.Shows desire to assist in course maintenance. |
| 2. SATISFACTORY (Meets requirements) | .Produces reasonably accurate and usable instructional materials.<br>.Correctly modifies existing materials when told to do so.<br>.Needs moderate guidance when modifying existing materials. |
| 1. SATISFACTORY (Needs improvement) | .Writes effective materials only under close supervision.<br>.Is extremely slow in producing new materials.<br>.Avoids preparing supplementary materials. |
| 0. UNSATISFACTORY | .Writes no materials though ample time is available and is told to do so.<br>.Produces materials that are inaccurate, inauthentic, or otherwise unacceptable.<br>.Writes drills without regard to context. |

## 5 INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Works harmoniously with students, colleagues, and others.

| | | |
|---|---|---|
| 4. | OUTSTANDING | .Is consulted on professional matters by colleagues.<br>.Shares own supplementary materials on crucial language features with colleagues.<br>.Reacts with sensitivity to needs and feelings of others. |
| 3. | SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .Listens to criticism without losing temper.<br>.Respects other points of view.<br>.Avoids making derogatory remarks. |
| 2. | SATISFACTORY (Meets requirements) | .Tolerates other points of view.<br>.Maintains good working relations with students but may appear somewhat formal and impersonal.<br>.Follows rules and regulations. |
| 1. | SATISFACTORY (Needs improvement) | .Shows low tolerance for other points of view.<br>.Gets into arguments.<br>.Has friction with students requiring supervisory intervention. |
| 0. | UNSATISFACTORY | .Gets into dead end conflicts with others.<br>.Fails to maintain good working relations with others.<br>.Insults colleagues and others. |

## 6 INITIATIVE AND SELF DEVELOPMENT

Takes steps to detect and correct deficiencies to improve the effectiveness of all elements of the instructional system.

| | |
|---|---|
| 4. OUTSTANDING | .Keeps abreast of new developments in the profession and eagerly engages in self-development activities.<br>.Attends classes during off-duty hours to improve professional performance.<br>.Initiates efforts to improve the instructional system. |
| 3. SATISFACTORY (Exceeds requirements) | .Requests additional training in weak areas.<br>.Submits suggestions for the imrpovement of training.<br>.Is willing to experiment with new ideas. |
| 2. SATISFACTORY (Meets requirements) | .Participates in discussions on language and training.<br>.Participates in in-house training when assigned to do so.<br>.Carries through on ideas to end product. |
| 1. SATISFACTORY (Needs improvement) | .Shows little or no intellectual curiosity and is content with carrying out duties in a routine manner.<br>.Identifies deficiencies in materials/procedures but does nothing about them.<br>.Looks for a way to avoid new materials/procedures. |
| 0. UNSATISFACTORY | .Shows no interest in self-development activities.<br>.Shows no interest in maintaining target language skills.<br>.Takes no action to correct deficiencies when told to do so. |

DKOUPE | II
ANNEXE
(USA)

# INSTRUCTOR PERFORMANCE APPRAISAL

Name:

Department:

SECTION I PERFORMANCE RATING

| APPRAISAL DIMENSIONS | CODE LEVEL | 4. OUTSTANDING<br>3. SATISFACTORY (Exceeds requirements)<br>2. SATISFACTORY (Meets requirements)<br>1. SATISFACTORY (Needs improvement)<br>0. UNSATISFACTORY |
|---|---|---|
| **INSTRUCTING** Follows an effective sequence of instructional steps (e.g., sets objectives, imparts information and knowledge, organizes practice, evaluates performance, and provides feedback.) | | |
| **MOTIVATING** Provides an atmosphere conducive to learning. | | |
| **MANAGING** Assists in organizing and directing the flow and use of instructional materials, learning strategies, and maintains records of student progress. | | |
| **ADAPTING MATERIALS** Modifies existing materials to facilitate student achievement. | | |
| **INTERPERSONAL RELATIONSHIPS** Works harmoniously with students, colleagues, and others. | | |
| **INITIATIVE and SELF DEVELOPMENT** Takes steps to detect and correct deficiencies to improve the effectiveness of all elements of the instruction system. | | |

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL N° 3

-=-=-=-=-=-=-

La créativité chez le professeur de langues.

Ne pouvant et ne voulant pas, dans le cadre de ce bref rapport, reprendre l'exposé du même titre de Monsieur Gauthier que nous avons pu suivre lundi après-midi, nous avons préféré à la lumière de nos expériences répondre à trois questions qui nous semblent primordiales :

1/ Qu'entendons-nous par créativité ? (la 124° définition !)

2/ Pourquoi aujourd'hui vouloir un professeur créatif ?

3/ Comment favoriser le développement de la créativité de l'enseignant ?

1/ QU'ENTENDONS-NOUS PAR CREATIVITE ?

Nous pensons que la créativité est un facteur éminemment humain et que la vouloir dans notre contexte d'enseignement / apprentissage des langues est, de ce fait, un garant certain de succès.

Associer la liberté de l'enseignant aux objectifs institutionnels et aux intérêts particuliers des apprenants est,nous semble-t-il, faire d' une pierre deux coups. En allemand l'on dit fort à propos : "mitgefrangen, mitgehangen" ceci veut dire que le professeur créatif est d'une part vers le haut impliqué dans la bonne marche de l'institution dont il fait partie et que d'autre part, vers le bas - cette direction n'est bien entendu pas un jugement de valeur - il respectera l'apprenant puisqu'il est forcé de le considérer en premier lieu comme un être humain qui veut se réaliser - dans notre cas dans une langue étrangère - et non seulement comme un récipiendaire d'enseignement.

Si nous reprenions le langage de Monsieur Cortes nous dirions que le discours du professeur c'est-à-dire aussi son "être" ne doit pas se substituer au discours c'est-à-dire à l'"être de l'apprenant.

Plus concrètement donc la créativité du professeur se manifestera dans sa faculté d'adaptation et dans son sens de la souplesse plus que dans son sens de l'originalité. L'originalité n'est pas synonyme de succès. Le professeur créatif n'hésite pas quand il le faut à quitter le cadre sécurisant composé par les divers éléments composant la situation d'enseignement / apprentissage. La priorité, dans une optique de créativité, est accordée aux besoins et aux goûts des apprenants plus qu'au respect d'un programme.

.../...

## 2/ POUQUOI LA CREATIVITE ?

Compte tenu de ce que nous venons de dire et compte tenu de la nature essentiellement créative de l'emploi de la langue (cf. Chomsky), nous pensons que le formalisme empêche l'épanouissement de l'être humain et donc l'épanouissement langagier et ceci, plus fortement encore chez le faible que chez le résolu.

Permettre la créativité c'est favoriser le développement des performances langagières et didactiques du professeur qui peut exprimer ce qu'il est, donc s'exprimer et s'engager. Nous savons tous qu'il faut tout baser sur l'individu en tant que tel. Une chanson française bien connue l'exprime admirablement bien : "Parlez-moi de moi, il n'y a que ça qui m'intéresse".

Permettre la créativité personnelle c'est donc remettre entre les mains de l'apprenant (et de l'enseignant) la responsabilité de leur apprentissage et enseignement. L'apprenant impliqué dans son propre apprentissage ne démissionnera plus de lui-même dès qu'il entrera en salle de classe. Le rôle du professeur créatif sera donc d'aider l'apprenant à s'aider lui-même. La créativité permet de ne pas trop s'attarder au domaine du savoir linguistique pour arriver au domaine du savoir-faire langagier et ceci en permettant de savoir être humain.

## 3/ COMMENT DEVELOPPER LA CREATIVITE CHEZ LE PROFESSEUR ?

L'administration peut encourager (ou empêcher) les professeurs à être créatifs de la même manière que le professeur de langue peut encourager (ou empêcher) ses élèves à l'être. Nous pensons qu'une participation plus grande et qu'un transfert de responsabilités permettent au professeur compétent de s'épanouir, ce qui ne manquera pas de le motiver. A ce niveau de réflexion se pose la question des méthodes imposées et des objectifs d'enseignement rigides.

On ne peut prendre le concept de créativité au sérieux et limiter en même temps le professeur à un rôle d'exécutant. Ceci implique qu'il nous faut insister maintenant sur la valeur de la formation continue du professeur. Le point de vue systémique auquel Monsieur Coste du CREDIF a fait allusion demande à l'enseignant d'être continuellement mis au courant de l'interaction exercée par les divers éléments qui composent sa situation particulière (l'apprenant - l'enseignant - l'institution - la langue en tant qu'objet d'enseignement - les moyens didactiques....). Un professeur non informé ne nous semble pas pouvoir être créatif.

-=-=-=-=-

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL N° 4

-=-=-=-=-=-=-

L'autodidaxie

Les réflexions très profondes de notre groupe se sont tout d'abord concentrées sur le mot "autodidaxie" que nous ne comprenions pas. Nous étions dans l'ombre et nous tâtonnions dans le noir. Puis une petite lumière se fit voir au bout du tunnel quand l'un de nous a mentionné le fait que depuis des siècles, des tas de gens avaient fait des efforts personnels pour annuler la catastrophe de la tour de Babel. Ils faisaient ceci en apprenant par eux-mêmes des langues étrangères de façon à faire du commerce ou pour pouvoir gagner, comme Jules César, les faveurs de Cléopâtre.

Nous avons ainsi décidé que l'autodidaxie voulait donc dire, en partie, que c'est principalement une méthode supplémentaire que l'on peut employer pour apprendre par soi-même des langues étrangères à condition d'avoir un but bien défini, comme Marc Antoine qui, comme son ami, savait ce qu'il voulait.

D'autres exemples sont apparus. Ils consistent en tous ces petits opuscules que l'on trouve dans les agences de voyages. Ils vous promettent que pour la somme de dix francs vous pouvez, en quelques heures, commander un repas, louer une chambre ou vous promener avec une très jolie Parisienne sur les Champs-Elysées. Ce qu'ils ne disent pas, c'est que vous payez le double pour votre chambre, que votre steack devient une andouillette et que la demoiselle n'en est pas une.

Nous avons aussi constaté que récemment, de nouveaux moyens techniques permettent d'individualiser l'apprentissage de la langue parlée. Pour n'en citer que deux : le laboratoire de langues nous fait parler comme un perroquet ; et ensuite les ordinateurs, à travers leurs écrans de visualisation vous jouent la Marseillaise et vous font voir le drapeau français frémissant dans la brise quand vous êtes capable de dire

- "OU EST LE BOIS DE BOULOGNE ?"

au lieu de

- "WAY LEE BOYS DI BALONAY ?"

Notre imagination collective étant ainsi libérée, nous nous sommes envolés avec une jolie autodidaxie et nous avons fait le tour du monde pour voir quand et comment nous pourrions la rendre heureuse.

.../...

Nous nous sommes vite rendus compte qu'elle voulait chaque fois qu'on lui définisse les besoins précis de sa clientèle, et qu'elle voulait toujours, à la fin d'un exercice, mesurer ce qui avait été accompli.

Dans notre voyage, nous avons donc constaté que l'autodidaxie était particulièrement effective quand elle était utilisée dans des pays étrangers où des militaires se retrouvent sans avoir eu la joie de suivre les cours organisés dans nos centres. Nous pensons, dans ce cas, à des milliers d'Américains, Canadiens et Français qui se retrouvent dans le pays de nos amis allemands et qui ne peuvent pas se soustraire à leur service pour survivre en dehors de leurs communautés nationales respectives ou établir des liens plus étroits avec nos hôtes. Nous avons cependant tous conclu que dans ce cas-là, l'autodidaxie ne peut être efficace que si, après quatre ou cinq heures d'études, on établit un contact avec une personne qui parle la langue que l'on apprend de façon à vérifier que l'on a atteint les objectifs prescrits dans les textes.

Cette règle de l'autodidaxie s'applique aussi dans les six autres possibilité d'utilisation qui suivent.

L'ENTRETIEN OU LE MAINTIEN DE L'ACQUIS par exemple pour les personnes qui n'ont eu qu'un cours de base et qui ne peuvent pas utiliser constamment leur compétence linguistique. C'est le cas d'un opérateur d'écoute qui se trouve dans un pays à la périphérie de l'U.R.S.S.

L'autre possibilité qui est directement reliée à la précédente est l'utilisation de l'autodidaxie pour permettre aux mêmes opérateurs d'écoute d'apprendre le minimum nécessaire d'une autre langue de façon à survivre dans le pays où il écoute la langue d'un autre. Nous avons aussi constaté que notre nouvelle amie serait une compagne très efficace pour le perfectionnement de cette langue précieuse, pour accomplir des objectifs spécifiques.

Par exemple, loin de ce que vous pensez, cette langue ainsi perfectionnée, permettra de former des spécialistes ou techniciens employés comme conseillers dans des armées étrangères.

Un des membres de notre comité, à qui nous avons promis l'anonymat et l'impunité a aussi suggéré que Mademoiselle Autodidaxie serait une compagne très discrète si employée avec des Officiers Généraux qui, tout le monde le sait, ne font jamais de fautes devant leurs subalternes.

Plusieurs membres du comité ont aussi suggéré que Mademoiselle Autodidaxie peut servir très agréablement et efficacement soit en supplément des cours magistraux soit en alternative pour remplacer certains modules d'instruction de forme traditionnelle.

.../...

Finalement, cette charmante demoiselle peut être utilisée pendant vos heures de loisir pour acquérir certaines compétences linguistiques qui vous rendront beaucoup plus de services que des heures passées à regarder en solitaire votre télévision où passe un épisode d'une série américaine.

Elle améliorera votre santé mentale, de même qu'elle l'a fait avec ma belle-mère qui a appris l'espagnol de cette façon à l'âge de 77 ans, et qui maintenant bavarde à longueur de journée avec tous les Mexicains de Monterey, me permettant ainsi de m'occuper plus sérieusement de sa fille.

En conclusion, nous sommes sûrs que cette charmante demoiselle a d'autres talents dont nous sommes prêts à discuter avec vous. Notre groupe remercie le Centre de Langues et Etudes Etrangères Militaires et le Bureau for International Language Coordination de nous avoir présenté Mademoiselle Autodidaxie qui a montré une souplesse apte à satisfaire les goûts les plus exigeants de l'enseignement des langues étrangères à l'usage des militaires.

C'est les larmes aux yeux que nous vous l'offrons, et nous sommes sûrs qu'elle vous rendra de louables services à des prix modestes.

-=-=-=-=-=-=-=-

P.I.L.O. 81 - SUJETS DES EXPOSES DES

DELEGATIONS ETRANGERES INVITEES

-=-=-=-

1/ U.S.A.

11 - Un représentant du Defense Language Institute (Presidio of MONTEREY, California) - Mr de LESPINOIS

SUJET : "Formation, perfectionnement et évaluation des compétences des professeurs de langue au Defense Language Institute".

12 - Mr SLASZY - Language coordinator - P.C. des Forces Armées Américaines en Allemagne - HEIDELBERG

SUJET : "Evaluation des compétences des professeurs de langues étrangères".

2/ CANADA

21 - Formation des professeurs de langues - Mr MELADY

22 - Commentaires d'une étude sur les besoins langagiers Monsieur RANGONGO

RAPPORTS NATIONAUX

ALLEMAGNE

Tâches et activités de l'Office fédéral des langues en 1981 (interview radiophonique en anglais).

GRANDE-BRETAGNE

Compte rendu du séminaire de professeurs d'anglais langue étrangère à BEACONSFIELD du 10 au 15 mai 1981.

ETATS-UNIS

Compte rendu des activités du Defense Language Institute - Foreign Language Center.
Installation de centres complémentaires :
LACKLAND Air Force Base TEXAS pour le russe
Mac Graw Kaserne MUNICH R.F.A. comme centre de perfectionnement
SAN ANTONIO - TEXAS pour l'anglais langue étrangère.

-=-=-=-=-=-

PRESENTATION BY M. SZASZY

What was described before was a civil service requirement, language teaching is going on at different places outside civil service and I would like to share with you the findings of several research studies in the United States during the last ten years. Many investigations reported that the three major learner factors, ability, intelligence and perseverence in combination determine 86% of the achievement in second language learning. These factors are for the most part stable individual characteristics over which the teacher has no real control. They are givens of this class with which he is faced and which he may not be able to change. And yet these givens determine 86 % of a student achievement.

The teacher's influence is minimum. You know what you are doing but nobody else does. That is why performance is so important. Much interest has been shown by researchers, in the last decade, in the study of effectiveness. Many studies were conducted to identify those elements in terms of teaching to specify those elements in terms of teaching behaviour and to find a relationship of these specific observational behavious to student growth. It appears to be no consensus regarding these specific criteria for judging effective teaching. There are four general categories of criteria which can be considered either constructing performance standards or developing and selecting evolution instruments. The first category is ratings of course, ratings by supervisors and it is the most frequently used procedure for assessing the employees' competence which involves the use of ratings for supervisors.

The rater usually observes instructor in one or more class situation they supply and overall estimate of his/her instructional competence or perhaps renders separate ratings of such dimensions as class-room control, presentation technique etc... The second category here is rating by colleagues which is also practiced in some other places. This indicates positive biais in colleagues ratings. Evidence from many studies indicates that colleagues rating of teaching effectiveness be primarily on class-room observation would not be reliable enough to use in making administrative decisions on teaching effectiveness. The third category or sub-category is rating by students and graduated alumni surveys by many researchers point to recent increases in the use of student ratings to help make administrative decision about faculty members.

In the past systematic student rating programmes have more typically been used only for course or teaching improvement, but increasingly the ratings are being used as estimate of teaching effectiveness. A typical question is whether students evaluate instruction differently depending on the understanding of the intended use of results. Students tend to be more friend and perhaps more severe in their ratings and criticisms if they understand

.../...

that the results will be used for course or instructional improvement. Such information they logically assumed could be lead to changes. Another complaint frequently voiced about student ratings of instructors is that the ratings which are generally obtained at the end of the course do not adequately reflect the long term effect of instruction. Student immaturity or lack of perspective are reasons often cited for the short coming and it is assumed that rater later ratings say when the students are graduate, alumni would be more valid measures of teaching effectiveness. The results of several studies indicate that both current students and graduates are competent and mature raters who separate good teaching from showmanship and popularity. There are self ratings also practiced and this has been proposed in the literature as a possible source of information for performance improvement and to a lesser extent as a input into performance evaluation, although self evaluation is essential for future improvement and should save prominent place in overall faculty evaluation the use of self rating will not identify professional weaknesses and the basis for decision on performance evaluation self evaluation are not likely to have much validity. The second major category is inter analysis. A widely used measure of teaching skill is systematic observation, a teacher class-room performance is carefully observed and estimates are provided regarding the frequency with which certain behaviours are displayed such as the amount of teacher talk, student talk, etc... our observation procedures can certainly be useful in more adequately describing what goes on in class-room.

Evaluation is measurable to teacher on the basis of how students perform on commercially distributed achievement measures. A teacher is considered effective if he/she can increase the number of students performing at or above a certain level. But recent advancements in the field of educational measurement make it apparent that, although such tests are well-suited for differenciatings among individual learners they are really, relatively insensitive to the type of learner's, growth which might appear as a consequence of a particular teacher's efforts.

Further, the grossness of measurement indicator renders them too imprecise to pick up the sort of instructional impact which a particular teacher might have. Using CRTs which is probably one of the most important criteria... The criteria is evaluating teaching effectiveness should be related to the establihed standards of student progress. In another words teachers and administrators should be evaluated in terms of real products. Their ability to get students achieve the described objectives. The fourth measured category is teaching performance tests. This is based on the assumption that the main reason for a teacher existence is to make beneficial changes in learners that is modification in the learners' knowledge, attitudes and skills. A teaching performance test assesses a teacher's ability to accomplish pre-specified changes in learners. In one class situation using whatever instructional procedure the teacher wishes by keeping the objectives constant and allowing the teacher to use whatever instructional techniques he thinks best. To achieve those objectives teachers can be compared with respect to their ability to promote the student attainment of pre-specified instructional objectives. In an attempt to develop a systematic

.../...

procedure for dealing with the task of making appropriate and efficient decision a comprehensive strategy is suggested within the evaluation of instruction which can be carried out. It can be proposed that for instance a combinaison of one of these criteria such as observation of behaviours and perhaps the use of criteria reference test as for students achievement and to a degree probably student comment on the instruction for the combinaison of three can be probably a more valid instrument to judge performance and effectiveness of teaching.

-=-=-=-=-

PRESENTATION (U.S.) BY Dr HUTCHINSON AND Mr DE LESPINOIS.

---

We will be presenting two parts to the kind of walk-through or exposé of the Defense Language Institute of the Faculty Department Program first, and then the Performance Standards Evaluation, "Performance Appraisal System" which is fairly recent. Pierre will do the standards and I will do the faculty development program to give you an idea of training. The casiest thing to do is to start with what we call a course-map or a training map. This is for beginning instructors who first come to the DLI. You start at the bottom and about three weeks before going to the department. A new instructor comes in and will have usually a native speaker of the target language, whose english is supposed to be at about 3-Level, but too often is not, and who may or may not have had experience teaching or teaching languages and whose education is different levels, at least something like junior college.

Often we get graduates , PhDs, Doctorates and so forth. We get a whole range of backgrounds, and anyway, it is important for us to assure that all of these people understand both the system of teaching at DLI and our methodology because it is quite different from what most of them have ever experienced before. So, beginning at the bottom, the first thing that is done is a needs assessment, to find out what this background is in more details, because this will determine some of the progress and some of the courses or parts of the courses that will be followed.

So, on the left you see what is like 16 hours of student in the foreign language department - this is the exposure to another language, but the main training is really what we call the "B.I.T.W." (Basic Instructor Training Workshop) and that is listed here for 80 hours - however this course was written originally and developed for a four-week course. It is really 2 weeks currently, as a minimum, plus one week on the right-hand side of the bottom, you see the introduction to linguistics, which is really 40 hours rather than 20 as shown here. Now, after this three-week orientation-training which I shall give you details of later, the instructor goes to the department and receives a language specific training or on a job-training in the department by either the department chairperson or supervisor in the department and the phase II of the basic instructor training workshop is a follow-up after the person has been teaching within the first six months. I shall give some more details later.

The other courses show you some of the - well to the left on the second level - english for professional development for those who have problems in dealing with english - more specificity for use during the training sometimes, when they have problems reading the material, or being able to present to the students some of the things that must be done in english - especially the beginning of the course. Such as grammar explanations, or in translation - we have a great deal of translation too.

.../...

So these are some of the problems as well as being able to understand administrative material and information in english and across the top you will see other courses which are taken at various times usually during the first year - media - this is audio-visual equipment and media - cross-cultural communication and applied linguistics. Most of this kind of training, especially the last two will take place during the Christmas break. We have a two-week period during Christmas time when the students are out of class and that is when they do a very heavy amount of faculty and staff training workshops.

Now we are going to the next - this will give you a breakdown of the modules from the Basic Instructor Training Course. You can see the orientation on what DLI is as an organization ; what its goals are - for example we are organizing the 3 major training directorates - training, which Pierre is director of, training development which I am director of and evaluation. Now course orientation is to tell a bit about how courses are organized ; the moving on to daily lesson cycles, the make-up of the average lesson cycle of each day of six hours, approximately, and a kind of overview of DLI methodology.

Then they go on to learning and teaching principles, then about performance objectives, lesson planning, teaching to course objectives including the latest terminal learning objectives from our user agencies. The terminal learning objectives is the kind of curriculum change that can be quite radical and sometimes over a period of few years, dealing with sounds, the phonology, analyzing grammatical structures, medium, providing model utterances and manipulations, conducting drills, effective cross-cultural communication, supporting student responses, providing systematic practice,imparting reading and writing skills, using questions effectively, conducting controlled conversations, stimulating free conversation, we have found that these two are in a sense more difficult for instructors, new and old, that is providing the bridge between the memorization phase of dialogues and drills and moving towards a freer kind of conversation and then finally evaluating student performance -- how to both grade and to be as objective as possible in the grading of student performance.

Then we have films for the major skill modules - you'll notice number B on micro-teaching, the rest of these are based on model number 21 : four sessions of micro-teaching, that means that they learn how to present a very small lesson - that is, an execise (that is why it is micro) or a very small dialogue, they learn how to present it as new material, how to drill the students on it, how to correct students, and so forth.. So, this is done in pure teaching context, in the way they teach each other a group.

The groups vary from three or four sometimes to ten at a time, and they get their initial practice in teaching, by teaching each other, that is they teach their language - it is russian or chinese or whatever - to the rest of the group, and sometimes this can be very interesting but they have to learn first, of course, to (if they are shy) -

nobody is going to bite them - and the main point about this is not just that they do the pure teaching to get used to the idea of the gestures and the interaction, but also this is video-taped, the sessions are video-taped and the video-tape is gone over sometimes in front of the group, sometimes privately with the participant and as you know if you have been involved in this kind of exercise, the worst critic is usually the person who is doing the performance - they recognize immediately some of the things that they should not have done, and so it's a very good experience, the video-tape. "Microteaching", and in the micro-teaching, if they do not reach the perforamnce that is desired, they must re-teach, so repeat the same things later, and this is in a sense the criterion test of performance, and those are the modules for the basic instructor training workshop, Phase I, and to go on to the next...

We also have hand-outs to update particularly difficult points to get fresh material into the course plus films plus pare teaching sessions, and that is just to show you all the different sequences. Now let's go on to the next.

This shows phase II actually after the participants have been in the department and on the platform teaching. The course manager from the faculty and staff development division who performs the original training will usually go visit the department and this is arranged with the supervisor on the chairperson for an observation and this is done within 6 months and this at least 2 visits. The instructor may ask to be visited when ready it is mutually agreed upon and there are two visits at least one for conducting drills these are 2 of the key skills, and the purpose of this visit is to assure that the training was effective and we have been very careful about the difference between the organization that does the training and the organization that does the supervising of this instructor, so this is not an evaluation of performance in the department but rather an evaluation of the training itself.

And if there is a problem it can be worked out and mutually agreed upon we are doing a little bit more training, re-teaching, that kind of things. This shows that we have a large number of courses in our inventory for our faculty in addition to the basic intructor course, training-course that are criteria of reference in instruction which has different length for the different types of people for different jobs. The criterion reference test has a short version for supervisors for example and a longer version for others for test items.

In the basic instructor training-course instructional technology, lesson design and validation, task analysis, workshop, cross-manager training, linguistic or applied linguistic, audiovisual equipment media, english for profession development and so on... Those participants over a 5 years period up to 7/9 give you an idea of the volume of the flow through in the training programme and that is the end of the presentation just to give you a walk through our faculty development.

You may want to mention that in addition, we also tuition assistance to the teacher who would like to take courses in the local university. The institute will pay up to 50 % of all the expenditure. This is for job related course. For example although the faculty development division offers a course in counseling, occasionally there are courses like in linguistics for example or in cultural education courses of various kinds that they can take.

The civil service in America requires like the Canadians to rate everybody every year and we had a scale of three, you were either unsatisfactory, satisfactory or outstanding. DLI was not satisfied with that and about 3/4 years ago asked for an exemption and went to a scale of 5, exactly as was described by the Canadian delegation yesterday which was unsatisfactory, marginal, fully successful,highly successful and exceptional. There are discussions as to who started first the Americans or the Canadians, I think we did it together or about the same time as we used the same consultant to do it.

So for the last four years we've been on that scale of 5, we have lately been directed to be very specific on performance standards and we have changed. In order to be exceptional now you have to meet all the list of standards, 100 % of the time during the entire year. In the old system on the 3 scale we used to have 10 % outstanding, 89,5 % satisfactory and 0,5 unsatisfactory. When we went on the 5 points we had about the same figures that you had yesterday. We don't know what's going to happen with what we have now, we just started. So exceptional right now means that you have to meet all the standards 100 % of the time, highly successful is 90 % of all the standards, fully successful is 80 % of all the standards at all the time during the year, marginal is 70 % and satisfactory is below 70 %. As far as the factors are concerned what we did, we took major elements and those elements are the same you had yesterday like instruction, evaluation, professional development and on then we broke that down into supporting tasks for the major element and you may end up with several supporting tasks then for each supporting task we came out with performance standard. I brought you the work sheets and we'd be glad to make copy for anyone of you who would like them. We had the problem of getting around the union and syndicate, we negociated with them on the fact that the gouvernment has the right to prescribe work to make them to feel part of it.

We took in my case in each department senior instructors and put them together, assigned a department chairman to guide them and ask them to come up with their own performance standards. Then we asked all the bosses to revise those standards and raise them then they finally came to me and I raised them again, when back to the employee made every boss sit with the employee go over each one of the specific task, get their signature on that piece of paper and the signature of the boss and the signature of the reviewing official. So now each employee has a very specific contract with his own boss and his reviewer and we went all through the organization that way.

.../...

These are the major elements. Every time you see the word critical it means that if an employee has got unsatisfactory level he is either demoted or fired-Period. Every time an element is rated as critical and if he doesn't meet at least 70 % of it he is either demoted or fired-Period. This is for a GS9. An instructor can come on board as GS5, full performance is 9. If they are 5 and 7 they are involved in a lot of training that you see here. If they have full performance they have less training except maybe outside training. We expect them to perform at those levels. We are then more lenient with a 5 or 7 as we go along or after they reach that within a period of 2 to 3 years, this is exactly what we expect from them and without any deviation.

On the worksheet that you can have these are the elements which are listed here are the details listed on the side. If you are interested in some of them, for example we don't expect instructor to criticize material in front of the student that is enough to get them unsatisfactory. We have changed our job description so that we can interchange an instructor in the classroom to a position of course developer. So we have included standard on course development for the instructor....

Interprofessional relationship is also due to the fact that we have team teaching. The student is in a classroom 6 hours a day, one instructor may have that particular class 1 or 2 hours. He has got to keep the other instructor coming on supposed to know exactly what took place, when you do that a lot of time, some teacher say : Hey that is my course material I've quite finished it and I'm not going to give you the rest....

Personnel management is also critical, if we don't meet the standard in personnel management this is enough for demotion or being fired-Administration of foreign language is also a critical element, if we don't meet that we face demotion or out we go. Our personnel management, that's living within the resources that you have in your budget, fight for them and get them.

It cumulates at the top, at the commandant level, thousands and thousands of positions and dollars. This is the department chairman and all the details are on these diagram. I'm going to leave that with to the secretariat and it will be included in the minute. This is the task I am going to run you, I show you a sample of standard to go along with it.

-=-=-=-=-=-=-

BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION CONFERENCE

PARIS, 1981

NATIONAL REPORT - USA

-=-=-=-=-

DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE, FOREIGN LANGUAGE CENTER, (DLIFLC)
MONTEREY, CALIFORNIA

1. CHANGE OF COMMAND.

A change of command will take place at DLIFLC on 30 June 1981. Col Thomas G. FOSTER, III, Commandant since September 1978, is retiring and will be succeeded by Col David A. Mac NERNEY from the U.S. Army Training and Doctrine Command (TRADOC), Fort Monroe, Virginia who is attending this conference.

2. ESTABLISHMENT OF ALTERNATIVE RESIDENT TRAINING SITES.

A/ The DLIFLC Russian Branch, Lackland Air Force Base, Texas, was established in November 1980 with 61 U.S. Air Force students reporting for training. By the end of this fiscal year, 550 U.S. Air Force students of Russian will be in training at this facility under the control of an Assistant Commandant who reports to the Commandant at DLIFLC, Monterey, California.

B/ The Lighthouse Annex in Pacific Grove adjacent to the Presidio of Monterey, a converted public school facility, was established in February 1981 to accommodate approximately 135 personnel in the Directorate of Training Developement. This move allowed the creation of additional classroom space to relieve overcrowding at the Presidio of Monterey.

C/ In view of o forecasted student input for FY83 which exceeds the capacity of current facilities by 750, additional training sites are being considered in various locations in the United States. The possibility of contracting with private agencies is also being considered.

3. SPECIAL PROGRAM REVIEW/GENERAL OFFICERS STEERING COMMITTEE.

DLIFLC hosted and assisted TRADOC Chief of Staff in conducting a Special Program Review of the Defense Foreign Language Program (DFLP). General/Flag officers, or civilian counterparts representing user and executive agencies concerned with the DFLP identified key management and training issues among which were the lack of coordinated high level guidance respective of all user agency requirements ; the use of military personnel as instructors and course developers ; the problems of recruiting and

.../...

retaining adequate instructioanl staff ; and the difficulty of managing a demand-driven rather than a quota-driven training system. Participants developed an action plan of 14 specific initiatives. Chief among these was the establisment of the General Officers' Steering Committee which now will meet several times each year.

4. ESTABLISMENT OF THE OFFICE OF THE ACADEMIC DEAN.

DLIFLC is concluding recruitment actions for an Academic Dean. The list of candidates has been narrowed from 90 to nine best qualified. Selection is expected in June 1981. The Academic Dean will report to the Commandant and directly supervise the Director of Training, the Director of Training Development, and the Director of Evaluation.

5. RESIDENT TRAINING.

A/ In FY80 the average student load at the Presidio of Monterey was 2,298 students plus 76 dependents. At the Foreign Service Institute (FSI), there were 61 DLIFLC students and 33 dependents. Training was in 34 languages/dialects. Projections for this fiscal year are 2,400 students at DLIFLC, 60 students at FSI and up to 550 at DLIFLC, Lackland Air Force Base, Texas.

B/ During March 1981, a team of distinguished academicians representing the American Council on Education visited DLIFLC to determine the academic credit to be recommended to colleges and universities in evaluating DLIFLC graduates when they enroll in degree programs.

C/ Performance standards for instructors, supervisors and department chairpersons are now in place in accordance with civil service-wide reforms. Programs for training new faculty as well as for in-service training have been systemized and amplified.

D/ DLIFLC in cooperation with other federal agencies, including the Foreign Service Institute (FSI), is developing an Oral Interview Rating System for use in evaluating both instructors' and students' speaking proficiency in a second language. It also seems to have potential for use in testing oral proficiency of linguists in the field and to diagnose problems that need remediation.

6. NON-RESIDENT TRAINING.

A/ Refresher/Maintenance/Expansion Training Programs :

1 - Non-resident language training specialists have assisted U.S. Army Commands in the United States and Europe in the field validation of the Refresher/Maintenance packages in Arabic-Egyptian, Chinese, Czech, German, Korean, Polish and Russian assembled from existing materials for the U.S. Army Forces Command.

2 - Under guidance of the non-resident division, a Japanese Enhancement Course was produced in Japan by a U.S. Army unit. Texts and tapes are in final edition.

.../...

B/ Headstart 40-hour language and culture orientation courses for U.S. Forces personnel overseas and their dependents are now available in Saudi Arabic, German, Korean, Japanese and Portuguese. Headstart programs in Spanish (Panama), French (Belgium), and Turkish are soon to be validated.

C/ A non-resident exportable instructor orientation package applicable to German and other headstart programs has been developed. It will be expanded to include instructor guidance for refresher/maintenance programs.

D/ U.S. National Guard French and German linguists, under technical guidance of non-resident foreign language specialists, will develop specialized military terminology glossaries as well as drills, exercises, and tests to supplement the 1977 NATO Training Conference (TRAINCON) video tapes and scripts on NATO strategy and tactics.

7. TRAINING DEVELOPEMENT ACTIVITIES.

A/ The Annual Program Review Conference of user agencies was held in Monterey in February 1981 to review progress over the past year and to reach consensus on priorities for the deployment of resources in training and test-development projects for the Training Development Five-Year Plan for 1982. More civilian and military spaces will be allocated to DLIFLC in FY82, which will significantly advance Training Development Projects.

B/ Development of Basic Courses. Development of projects continue in Arabic dialects (Egyptian and Syrian), Russian, Chinese and Korean.

C/ Front-End Analysis and Design.

1 - A design package for a new German Basic Course, approximately 32 weeks of training (960 hours), has been completed. It incorporates the systems approach with communicative competence concepts in course development and can serve as a model for other projects. It includes such components as a function/notions catalog, an outline of topics (area studies and military) ; emphasis of training and test specifications.

2 - Analysis and design activities are underway in French, Czech and Polish with some effort being devoted to Arabic, Russian, Chinese and Korean.

D/ Proficiency Test Development. Current Defense Language Proficiency Test (DLPT) projects are ongoing in the following languages : Russian Czech, Tagalog, Korean; German, French and Turkish.

E/ Development of Non-Resident Courses

1 - Training Extension Course (exportable packages for interrogato language training) projects continue in five languages.

2 - A self-instructional Spanish Refresher/maintenance Course is being completed and will be available in FY82. It consists of 18 lessons each of which could occupy a student for 20 hours, more or less. Efforts in Russian are scheduled to start this fall.

3 - Headstart projects beginning in FY81 are in Spanish (Iberian) Italian, Tagalog, and revision of Korean.

8. ESTABLISHMENT OF A FOREIGN LANGUAGE CENTER AT MC GRAW, KASERNE, MUNICH.

The center will offer refresher/maintenance training and will be operated in coordination with the U.S. Army Intelligence and Security Command. It will also furnish ancillary services in-country in support of training development projects.

9. U.S. ARMY EUROPE (USAREUR) COMMAND LANGUAGE PROGRAM (DLI Technical Representative and DLIFLC Language Training Detachment), Heidelberg, Germany.

A/ The purpose of the Command Language Program is to enable soldiers to communicate with the host nation populace in town or at work. Specifically, the main objective of the Headstart and Gateway, Phase I programs is to improve host community relations. Gateway Phases II and II and special courses are aimed at interoperability enhancement.

1 - During FY80, 73,487 military personnel participated in the Headstart programs, and 6,571 persons in the Gateway Courses.

2 - Gateway to German, Phase IV (Military Terminology) program is available for selected tactical commanders and NCOs. Similarly, a Gateway to German, Phase IV (special) program is available for Military Police personnel and a German Special Program for border guards.

3 - A continuous effort at USAREUR is to offer refresher/maintenance language training not only for military personnel in assignments with language requirements (i.e., intelligence) but for all identified linguists to maintain their proficiency. During FY 80, 428 personnel participated in refresher/mainteance training.

4 - A Norwegian Headstart course was completed and is being field tested.

B/ USAREUR has developed a standardized appraisal system to evaluate classroom performance of contract instructors teaching in the Command Language Program. It is being field tested.

*
* *
*

.../...

DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE, ENGLISH LANGUAGE CENTER (DLIELC)
SAN ANTONIO, TEXAS

1. RESIDENT TRAINING ACTIVITIES.

A/ The average in-training student load of approximately 1,000 students continued to reflect a significant increase in higher-ranking allied officer personnel. A significant number of general officers have been attending DLIELC on a recurring basis.

B/ From March 1980 to March 1981, 960 U.S. Air Force personnel have attended the five-week Language Structure Analysis Course. As noted in last year's report, this course is for U.S. Air Force personnel who have just completed basic military training and who are scheduled to enter DLIFLC for foreign language instruction. From April through October 1981, 863 more students are programmed for this course.

C/ A pilot English Language Training Program for non-English-speaking U.S. Army recruits concluded six months of training on 24 March 1981. The program started in September 1980 with 200 recruits selected from seven induction centers. The 200 students had an average English Comprehension Level (ECL) of 35 upon entry. After completing the DLI American Language Course, the students scored an average ECL of 67.9 with 70.3 % of the students scoring a 60 ECL or better. A second group of 200 U.S. Army recruits is scheduled to enter this program sometime in the summer of 1981.

D/ Final arrangements have been concluded for the implementation of the automated academic student record and all of the associated elements of this project, to include the class schedule. This represents the culmination of several years of preparation, in which more than fifty computer programs will be required to support the total system.

2. NON-RESIDENT TRAINING ACTIVITIES.

A/ The majority of foreign military trainees entering the Continental United States (CONUS) for technical/professional training receive English language instruction in their own country prior to their departure. DLIELC continues to provide professional assistance and support for in-country English Language Training Programs (ELTP) through the Security Assistance Training Program. Currently, DLIELC has 23 employees on permanent duty status in six different countries (primarily in the Middle East) serving as English Language Specialists/Instructors. A Mobile Training Team (MTT) consisting of 22 instructors completes a six-month temporary duty assignment in Egypt in February 1981. Another 15-person MTT replaced this MTT in April. These MTTs are conducting English language training in-country as a temporary measure while the local ELTP is being developed. The host country has programmed its own personnel to attend the Basic English Language Instructor Course at DLIELC. These individuals will replace the MTT assistance.

.../...

B/ The Non-Resident English Language Programs (NRELP) conducted by the Services for U.S. military personnel who have limited English proficiency have continued to expand. The U.S. Army has incorporated English as a Second Language (ESL) into its Basic Skills Education Program. DLIELC exercises technical control over these programs and provides both field services and language training materials to more than 200 non-resident ESL programs established by the U.S. Army in the United States and overseas, especially in Germany and Korea.

C/ During the past year, the U.S. Navy requested DLIELC to set up a testing program whereby 3,000 basic recruits were administrated the DLI Comprehension Level test in order to assess the problem of limited-English-speaking accessions into the U.S. Navy.

D/ Expansion in NRELP activities also continues in the exercise of technical control over ELTP conducted within the Department of defense (DOD) for indigenous personnel employed by DOD elements at overseas locations. DLIELC conducted an ELTP survey at the U.S. Naval Ship Repair Facility at Subic Bay, Philippines and made extensive recommendations to improve the program for the Filipino civilian work force employed by the U.S. Navy. The ELTP for Portuguese civilians employed by the U.S. Air Force at Lajes Field, Azores is in the process of being upgraded with the assistance of a Language Specialist who is on temporary duty for six months. Several other U.S. Air Force Non-resident English Language Programs (NRELP) are in various stages of organization.

*
* *
*

FOREIGN SERVICE INSTITUTE (FSI), DEPARTMENT OF STATE
WASHINGTON, D.C.

1. RECOGNITION OF NEED FOR INCREASED LANGUAGE COMPETENCE IN THE UNITED STATES.

A/ The past year saw increased recognition in the United States of the need for foreign language competence - both for government personnel involved in foregn affairs and for the general American public. Much of the impetus stems from the November 1979 report of the President's Commissions on Foreign Language and International Studies which confirmed that "American lack of foreign language competence diminishes our capabilities in diplomacy, in foreign trade, and in citizen comprehension of the world in which we live and compete".

B/ Congressional interest in language competence manifested itself through various bills and amendments during the year which encouraged or mandated increased emphasis on language competence for Americans. Steps were taken to try to make the study of foreign languages an integral part of the American education system. In reaffirming the essential role of foreign language competence in the conduct of foreign affairs, the new

Foreign Service Act of 1980 provided for the designation by 1983 of two model foreign language competence posts abroad, in which all U.S. personnel assigned would have "an appropriate level of competence in the language of the country". from communications clerk and secretarial level, up to the Ambassador. The Department of State is preparing for implementation of this requirement.

2. INCREASING RELEVANCE OF FSI LANGUAGE TRAINING.

A/ As the principal training facility for personnel being assigned to the U.S. diplomatic and consular posts abroad, the Foreign Service Institute has taken two major steps over the past year intended to make language training as relevant as possible to the actual needs of employees and their families.

1 - For those who do not need a professional-level knowledge of a foreign language, the Institute has initiated short courses of six to ten weeks, which concentrate on providing basic language skills and cultural information which will enhance living and working in the country of assignment. In contrast to traditional courses which take a methodical approach to developing an extensive knowledge of the structure of the language, these courses provide simulated experience in important basic situations such as shopping, obtaining medical help, and handling simple social occasions and work-related tasks, with an emphasis on problem-solving, rather than grammatical sophistication.

2 - A second step, expected to have an even greater impact, involves the reorientation of long-term intensive language programs to provide employees who have a professional need for the language with training in task accomplishment and communication activities similar to those which they can expect to actually encounter in professional assignments abroad. While continuing to give them the sound grammatical foundation and breadth of vocabulary which is perforce an essential part of mastering a foreign language, special attention will be devoted to practice in professionally related situations common to diplomatic assignments.

3 - Implementation of the first phase of this new orientation is scheduled for August 1981, with a more complete reorientation effected by August 1982. This new program will be available not only to employees of the Department of State assigned abroad, but also to members of the entire American diplomatic family, including cultural/information officers and military attachés.

-=-=-=-=-=-=-

EVALUATION OF LANGUAGE TEACHERS (LAT-01'S)
IN THE CANADIAN DEPARTMENT OF NATIONAL DEFENCE
LANGUAGE TRAINING PROGRAMME

-=-=-=-=-

INTRODUCTION.

1. This paper deals specifically with the performance appraisal (PA) of language teachers (LAT-01'S) in the Canadian Department of National Defence Language Training Programme encompassing english, french and foreign language training. There are some 300 staff in this category. The paper focuses on the following areas relative to these staff members and their performance evaluation :

A. PURPOSES OF PA IN OUR PROGRAMME

B. PERFORMANCE OBJECTIVES EVALUATED AND STANDARDS

C. FIRST LINE SUPERVISOR EVALUATION METHODS

D. ROLE OF THE REVIEWING OFFICER

E. ROLE OF REVIEW BOARDS

F. THE LINK TO PERSONNEL MANAGEMENT AND STAFF TRAINING

G. CONCLUSIONS AND FUTURE DIRECTIONS.

2. The prime focus of the paper is on the evaluation of our staff and how is accomplished. A specific section on the paper makes the link between PA and staff training. The topic is a timely one for us in Canada because of managerial/employee interest and trends in the public service of Canada. In that case, more and more departments are being requested by treasury board to give greater attention to PA to take stock of their staff. The reasons may be twofold. More people are staying with their departments and attempt to use PA to give their careers direction. And, second, inflationary pressures are forcing departments to make the most of their people. PA is important in our national defence language programme as increasingly there are competing programme demands for limited instructional resources thereby making the quality of the output of each instructor that much more critical. And, secondly, our staff is generally staying with us longer and views PA as a vehicle for education leave of training opportunities. In order to set this basic framework for this topic, our LAT-01's are evaluated by senior teachers (LAT-02'S) who are non-teaching supervisors. The PA is done in december of each year based on employee performance over 12 months. Before entering into this process, a few words on the purposes of PA in our language programme.

.../...

PURPOSES.

3. Through the years, managers in our language programmes have constructed various appraisal methods, differing in their approach but having a common denominator : to accomplish the most accurate and fair assessment of the employee. This purpose we therefore apply to our teachers. If our instructors do not know clearly where they stand, they won't and can't work to the best of their abilities.

4. PA is secondly for us a supervisory vehicle on the part of management. Employees realize their lateral transfer, study leave and training and even job prospects to a degree depend on their PER. For our supervisors (LAT-02'S) as professionals, therefore, the principle of "above all, not knowingly to do harm" is of relevance in dealing with employees in the PER process. Otherwise, employees will not trust us at all. This principle in my view, is the basic rule of professional ethics and public responsibility relative to our teaching staff. This must be weighted against the impact of the supervisory control dimension and taken judiciously into account when there exists the need to identify weaknesses in employee performance.

5. A third purpose of the PER is to valorize the accomplishments of our staff and to formally recongnize these in writing annually. The PER system has at its core the exercise of functions along lines of excellence relative to employees affording them scope. Our supervisors attempt to motivate employees toward the attainment of excellence and to use the PER as the vehicle for the recognition of that excellence. In that way, we are moving in the direction of accentuating the positive, eliminating the negative.

6. And fourthly, the PER is used as a personnel management tool for staff transfer to other language centers in our programme and as a route to training as a result of managerial recommendations. This point I shall pick up in more detail later on.

7. Those, therefore, are the four uses made of PA in our language programmes-assessment, supervisory control, valorization of achievement and for personnel management purposes.

PERFORMANCE OBJECTIVES EVALUATED.

8. Our language teachers are assessed on the following five performance objectives :

A/ The teacher studies and analyses language training needs of students. He prepares courses and pedagogical material in order to respond to identified needs
B/ The teacher teaches adapting his style and approach to the particular needs of the student
C/ The teacher evaluates student progress and provides feedback
D/ The teacher attends to certain administrative duties related to the position
E/ The teacher carries out professional duties likely to improve the quality of teaching and the work milieu.

.../...

9. These objectives are set out on a standard performance evaluation report (PER) form for the administrative and foreign service, scientific and professional and technical categories in the department of national defence. Each objective is then rated by supervisors (LAT-02'S) on a scale of 1 to 5 with the following standards relative to each objective :

1) Unsatisfactory : performance does not neet the job standard

2) Minimum satisfactory : performance usually meets standards but requires improvements in some areas

3) fully satisfactory : performance consistently meets the job standards

4) Superior : performance often exceeds the norm and is even occasionally outstanding

5) exceptional : performance consistently exceeds the norm.

10. The objectives are uniform nationally for our nineteen language centers across Canada impacting on these 300 employees. I say uniform in the sense that all supervisors evaluate employees based on the same objectives and the same fundamental understanding of what "SUPERIOR" for example means. You notive I said "FUNDAMENTAL UNDERSTANDING" and that for a purpose. To state that specific benchmarks have been established to indicate that for superior instruction, for example, the following scientific standard or benchmarks exist would be false. This is where our rather structured process becomes less scientific. Netherless , information sessions are held with LAT-01'S to attempt to arrive at what constitues a "SUPERIOR" or "EXCEPTIONAL" performance relative to the stated objectives. We do not have great difficulty with the "FULLY SATISFACTORY" category where the employee is basically doing the job well, is meeting all requirements. Nonetheless, we have at least arrived at a fundamental or basic understanding of what "SUPERIOR" or "EXCEPTIONAL" performance amounts to.

SUPERVISOR (LAT-02) METHODS OF APPRAISAL.

11. For the evaluation of teachers, the appraisal methods vary in approach to a degree from supervisor to supervisor in terms of application, but the broad categories remain similar, namely :

A/ Classroom observation of instruction
B/ Review of test results
C/ Analysis of student reaction
D/ Quality of preparation, assessment of student progress
E/ Informed judgement.

12. Test results are reflected at course end by the Canadian forces proficiency test (CFPT) and by achievement tests administered every seven lessons. Student reaction to their course and instructors is recorded in course critiques. Both these vehicles influence the LAT-02 opinion of LAT-01 performance.

.../...

13. Classroom observation occurs as a minimum eight times during the twelve month evaluation period. Subsequent to each lesson, a discussion occurs between the two parties where feedback is provided relative to performance and objectives for subsequent instruction are set. In other words, weak areas are identified for corrective action and salient features valorized for further emphasis.

14. Staff records of student assessment and planning of teaching modules are reviewed periodically. The PER system is a holistic process. All the cumulative data is weighed near the end of the performance period (december) and a decision is taken relative to the rating to be awarded to each objective. The PER form is then duly completed and signed by the employee, the supervisor and the reviewing officer who also comments on the assessment.

ROLE ON THE REVIEWING OFFICER.

15. For us the reviewing officer is the school principal (LAT-03) who like the LAT-02's is non-teaching and whose role is to coordinate the work of the team of four LAT-02's working under his/her direction. The LAT-03 is the reviewing officer qhose role is to place a comment on the PER form relative to the supervisor's assessment of the employee. The LAT-03 also states how well he/she knows the work of the employee. In effect the LAT-03 is signalling agreement or disagreement with the performance rating of the instructor in question.

16. It should be noted that LAT-03 has power neither to direct that a specific rating be given to employees (lower or higher) nor to alter ratings. The power to comment does exist, however, as described above. This dimension provides a check-and-balance in the process as well as a second view of the work of the particular instructor.

ROLE OF THE REVIEW BOARD.

17. The language instructors are a career managed group in that they have a career manager, a personnel specialist, in Ottawa at National Defence Headquarters (NDHQ). This individual annually sits a review board of four in which members of my staff and other managers in the department participate. Each member reads the PER of each instructor and assigns a numerical score. The four scores are totalled and divided to arrive at an average. This has a threefold purpose : to level off some of the subjectivity as a result of the variability which inevitably exists among supervisors, to provide recommendations for change in the PER system and to provide a score for employees should they be seeking a lateral transfer to another location, education leave or training courses. That will be the subject of the next section of the paper.

CONNECTION WITH STAFF TRAINING.

18. There are three links between the PER and training. First the score obtained on the PER counts for 50 % of the points should an

instructor request education leave from the employer which in effect is a sabbatical year of study normally to pursue a master degree in linguistics and language learning.

19. Secondly, staff may be assigned to training courses for career diversification. As an adjunct to the PER form, there is a career planning data sheet (CPDS) which reflects course training requests made by employees. The requests are vetted by the supervisors, LAT-02'S and LAT-03'S, with a specific recommendation relative to courses to be delivered.

20. Thirdly, staff may be indetified for a career orientation programme in another field where they receive on the job (OJT) for permanent assignment elsewhere. This OJT assists employees who have potential to move into another career but need the training courses and the opportunity to gain work experience in that particular field.

21. Thus, we realize that the PER system impacts not merely on employee performance in teaching but on their career as well. In terms of training, for career oriented courses, and career diversification in the department. It should be noted that pedagogical course training is conducted by our school ELFC at St Jean, P.Q. in the areas of adult education, linguistics, diagnosis of student needs, testing and evaluation, et caetera. Theses courses, however, are not identified through the PER System.

CONCLUSIONS AND FUTURE DIRECTIONS.

22. In conclusion, PA is conducted by LAT-02'S based on set, uniform objectives nationally and relative to a rating sclae from 1 to 5 for each objective. The process is ongoing through the twelve month evaluation period culminating in the PER being written in the month of december. The five objectives evaluated were discussed as well as the basis for opinion, namely observation of instruction, student test results achieved student reaction to the course and informed judgement by the supervisor which is admittedly both objective and subjective. Employees know where they stand and achievements are valorized.

23. The role of the reviewing officer and the merit review board was mentioned. This dimension tends to reduce subjectivity to some degree in the entire process.

24. There is a link to staff training as the PER impacts on education leave and the acquisition of career oriented courses and career assignment for career diversification.

25. For future directions, I would suggest that we need to consider the following :

A/ PER's need to be very precise in setting objectives clearly and constructively for the coming year. If negative, areas for improvement need to be identified and then it becomes the responsibility of supervisors to assist employees to improve performance relative to specific objectives set ;

.../...

B/ The PER needs to identify more sharply specific training courses needed to improve performance in teaching or to improve performance which is already satisfactory. It would seem logical that link should exist ;

C/ Staff who are "high fliers" should be identified in the PER process for training for positions of greater responsibility in our language programme or in the department as a whole. The military system does this well with training delivered through staff school assignments, post graduate training and otherwise. The civilian system does not compare favorably to that of the military in that respect ;

D/ The PER should be used in the staffing process in competitions for promotion. Again, this is a shortcoming in the civilian system compared to the military where job performance reflected in the PER dramatically impacts on promotional possibilities. In the civilian system, promotion is decided by competition in an interview which means that job performance counts not at all.

26. I think that if we keep the basis for our judgement of employees on performance in instruction, student results and on the quality of the student/teacher interaction we shall not go far wrong. This is assuming that we treat our instructors as a resource in this process which I would admit is highly structured and bureaucratic in nature. I believe our objectives and procedures are sound in the PER system, that staff perform very well and that this is recognized by supervisors. I think we have some changes to make as mentioned above. When there are weaknesses in performance, objectives should be set in the PER for the coming year. Pedagogical training when required to improve employee performance should be identified in the PER system and conversely the "high fliers" should be identified for training and promotion based on the PER.

-=-=-=-=-

COMMUNICATIVE TASKS, NEEDS-STUDY

-=-=-=-=-=-=-

I will attempt not to be long-winded because when this presentation was planned a few months ago, it had been expected that the project would be over by now, however due to some administrative delays the study is still in progress and as such I do not have data to report but I am satisfied that at least I can give an account of what the study is about and what the study is using, we can talk about the goals of the study, we can talk about the scope of the study and the kind of things that are being done in there.

In terms of goals the study is intended to assist the development of complementary curriculum modules for the French programme because we feel that there is a need to have complementary materiels to the "Dialogue Canada Corps Programme" that we employ in the teaching of French both in the public service and within the Canadian forces. The "dialogue Canada Version" that is used in the Canadian Forces Schools is an adaptation of the basic programme that was developed by the Public Service Commission some years ago which in orientation is very much in the direction of the "Voix, Images de France" materiels it was developed mainly to bring in the Canadian perspective, the public service perspective, it serves as the main course, as the Corps course for all of us. We feel that we need to develop complementary modules for several reasons among them to promote self instruction or self directed learning. We feel that such materiels would help people by helping them work with concepts, vocabularies that are related to jobs that they are going to go to, that with that the transition from the classroom to the world of work will be easier ; people using vocabularies that they may find in their jobs are more likely to continue the process of using the language than when they have been talking about public service things, shopping and what have you, that they are not very keen when they get on the job to make that transition.

So the study itself focuses on the communicative task involved in jobs within the military and it is based on information that we hope to derive from the questionnaire that I have just mentioned was going to be distributed and I shall speak briefly on the parent hood of this particular document, we have a slight problem with it, we have made a large change to it and adaptations but originally it appears it was a questionnaire that was used in some academic setting where people were learning English as a second language and are carrying on their studies thereafter. We changed it in so far as about 60 to 70 per cent of its content now reflect more those linguistic tasks that we felt as a committee of people developing the project, we have eliminated a lot of stuff that is purely related to work in Academy. We have also examined questionnaires by the German Republic, we have examined another questionnaire

.../...

which was canadian which had been developed for foreign language learning and we have bits and pieces from both those areas, we also added an element questionnaire related to providing feed-back to the system respecting courses where the participants in the study had taken courses with us and that is reflected on the back of the questionnaire that you have. Now the questionnaire is administrated on a face to face basis, we carried our a pilot study before going into the main study for two reasons one : to check out the administrability of the questionnaire itself by either the mode of sending it out to the people or having these face to face interviews or having group interviews and our experience was that it was rather difficult for people to fill it out on their own and the purposes seemed unclear if they did'nt have someone sitting before them. We are satisfied that is not because the instrument is not satisfactorily done it has more to do with people perception of their own jobs we are in the situation where some individuals do not even know that they are supposed to be occupying a bilingual position so you can imagine the problem such person would have if you sent the questionnaire out and said "please fill out and mail back to us", we feel that the returns would be very low.

Now the participants in the study are members of the forces across our ranks who occupy bilingual positions and who have a test score or test profile of at least 3322, that is 3 in listening, 3 in speaking, 2 in reading and 2 in writing. We felt that these people at least would be in a position to respond about the second language communication task involved in their jobs. The assumption of course is that they do not do the same things in French that they do in English that while the position may be bilingual it does not necessarily mean that this individual could conduct his job in either language, in some instances the positions are bilingual because of supervisory needs where there are members - who are either French speaking or English speaking depending on what primary language this speaker uses - and we then make the distinction between communicative needs in the first language and the respondents are being asked here to speak about their perception of the communicative needs in the second language form. In terms of numbers we are not very lucky when we are through we shall have around 300 people who have gone through this process however it should not be construed to say that the Canadian Forces population with scores from 3322 and up is only around 300. There are two factors that play here : we exclude all our francophones who are normally bilingual because they are not the target population for instruction we also have missing from among these all those other people who have second language proficiency in French who do not occupy bilingual positions. So we were limited to these numbers and the other factor is we are catching people during a time when posting change and many are no longer where we thought they were so will have a sample of around 300 and the analysis will be based on this particular sample.

Now as to what we expect to learn from what we get we are assured that this study will yield some directions, some indications of linguistic communicative tasks that are peculiar or more predominant than others within jobs in the forces, this is also confirmed by the 42 cases that we studied in the pilot run of the thing. There isn't much really to say beyond the

.../...

fact that we do expect to wind up the project during July this year and from there on our curriculum people will then go and do an analysis of the language activities that are related to those communicative tasks that we select for developing modules. Now when those modules will be available I really can't say because we haven't really resolved the question of the work force that is going to do the actual curriculum development and we have to juggle resources around from other areas to new ones but it will be done and hopefully in another year or so we should have a few of these modules available for people to use. In orientation we hope they will be a strong emphasis on self instruction and these will be modules that people will take and use during those times in the programme when they are supposed to be doing self instruction.

-=-=-=-=-=-=-

BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION CONFERENCE

PARIS 1981

## UK NATIONAL REPORT

### ENGLISH LANGUAGE PLACEMENT TEST

1. During the BILC Conference in USA mid 1979, CO ASL had discussions with members of DLI (ELC) Lackland on the ELC and ALCPT materials and returned to UK with one copy of the ALCPT.

2. This test was looked at by members of English Language Wing ASL with a view to its use for in-country testing of foreign students earmarked for English training in the school. The test met all the criteria laid down for such testing : ease of implementation : accuracy : facility of marking by non-professional staff : minimum time for the student and the administrator.

3. It was therefore decided to undertake a project first to "anglicise" the test which in fact meant taking out some 5 or 6 of the 100 items which contained items based on American culture or purely American language use - and then to validate it using students on courses in ELW. During this period DLI (ELC) were kind enough to give ASL full permission to use their materials (and in fact sent a series of other versions of the ALCPT) and also to look over the anglicised version and pronounce it satisfactory.

4. This test, now renamed the English Language Placement Test was fully validated over the calendar year 1980 and ASL is now awaiting MOD UK authority to circulate it for use by Military and Defence Attaches worldwide.

5. The test has also been looked at by the Royal Navy and been found to be of great value in their training establishments.

6. It is anticipated that this first test will have a life of some 6-9 months and work is in hand to convert and validate a second test to be ready, hopefully, by Jan 82. Now, that procedures have been worked out, it will be relatively easy to convert and validate further tests every 6-9 months until a battery of 6 or 7 is in the hands of every Attache requiring them.

### BILC TEFL CONFERENCE 10-15 MAY 1981

7. Last month the Army School of Language hosted a successful conference on EFL, very much on the lines of a conference on the teaching of Russian which was run in 1980.

.../...

8. The target audience for the conference was the practising, senior language instructor or the manager of an AFL programme and a total of 12 non UK representatives of BILC members attended. America, Belgium, Canada, France Italy and SHAPE were represented. Germany was unable at the last moment to send a delegate. Seven delegates from UK attended for all or part of the programme.

9. The aims of the conference were :
a/ First, to bring to the notice of other delegates, the efforts and involvement in EFL of the nations represented.
b/ To examine certain themes in EFL from a practical stand point.

10. To meet the first aim, each nation was asked to give an outline of its EFL effort and from these, it quickly became apparent that each country had a different programme and that each programme had a different aim. Programmes ranged from EFL in an English-speaking environment to foreigners preparing for professional training courses (USA and Lackland), through English training as a part of a national programme of bi-lingualism (Canada), to training of officers and officer cadets in English for general purposes and promotion (Belgium an France).

11. Themes examined through presentations by conference delegates and visiting academics and through open discussion were :

a/ Activity days in language learning
b/ English for specific purposes
c/ Developing language skills in the classroom.

In addition, the conference visited the English Teaching Information Library and the Centre for Information on Language Teaching in London.

12. A supporting social programme was also organised which ended with a very pleasant Regimental Guest night on Fri 15 May.

-=-=-=-=-=-

INTERVIEW (GE)

I was tempted to call this the story of the Tower of Babel but the comparison would not really be a good one. If we take it to the Babylonians and their various co-workers on the Babel construction job could all speak a common language at the start and had to give up half way because the good lord chose to confuse them all with many tongues.

At Hurth the Bundessprachenamt, the federal language institute, tries to do the reverse. It teaches many languages, the number is nine. With the intention of spreading understanding rather than confusion and since the name of the game is international cooperation, mastering foreign languages builds bridges of communication if not a tower with its top in the heavens.

It is many sided organization and some of the work done there isn't discussed outside . There are two gentlemen at the gate who maybe quite sure that only those with proper authority make it beyond the car-park. So deciding what to leave out wasn't as difficult as it might have been, life concentrated on what are in any case two major activities : foreign language training and the translation with almost unbelievable attention to accuracy of NATO manuals and if you think that just so many instruction books for small arms there is a little matter of the "Adam's class destroyer" but I am getting ahead of myself. Let me set the scene by introducing a trio of what the institute calls native speakers. How about some spanish grammar Poner ahora el verbo in singular ejemplo : tomamos asiento, tomo asiento. Let's say some easy French "je suis française, j'habite en Allemagne, j' habite ici depuis quatre ans, je travaille dans un institut de langues" or do you need to know something of the telephone system inside Russia ; perhaps "Ustanovka telefona stoit v SSSR dvedsat' rubléj...

With its purpose built class-romms, libraries, technical facilities not to mention living accomodation for its hundreds of students, the institute gives the impression that it has been standing for far longer than its dozen years. Its director is Hans Meyer, a man with years of experience in education and in government service behind him. With the integration of the German Armed Forces into NATO our Ministry of Defense was obliged to create an efficient and effective language service with two main tasks to carry out.

First the teaching of foreign languages to members of the armed forces and military administration, second the translation of foreign military texts and documents required in connection with the operation of foreign military equipment used by the German Armed Forces. The foreign language service of the German armed forces originally contains four main sections, one the foreign language service in the Ministry of Defense in Bonn, second the armed forces translation service in Mannheim, third the armed forces language

.../...

school in Heuzkirchen and finally the subordinate areas which contain over a hundred large and small specialist groups with a total staff of 650 to carry out the task of translating, interpreting and language teachings in the six military district in th FRG and in our military establishments abroad. The founding of the Bundessprachenamt in Hurth in 1969 was the result of coming together of both the translation service and the language school. It is the language school that we look at first, I suppose the most obvious job that the institute does although by no means the most important and certainly not the most difficult as we'll see.

The head of the language training department, Joseph Bohrer, told me that the two critical points were job oriented skills and communication skills. For the efficiency quotient of a man working in a spaghetti factory it matters little if he's got a great grip on the work of Proust. For a woman to communicate the news to a man that she loves him doesn't demand much comprehension of philology. Those of us who had our doses of Latin grammar about o's and a's recognize something new here ; the concept of tailoring a teaching system attempting to fit the student for the job he has to do and nothing more than that.

"The natural order in which we run our teaching is : we first make a task analysis that is we ask who is the man that somebody is sending to us supposed to do, with the english for example. The second task than for us is to define the linguistic objectives. The third task would be the construction of tests that test whether he can do what is suppose to do, tests that do not test whether he has learned what he has been taught, because there may always be a difference between what somebody has been taught and what he is actually supposed to be doing that is a well-known phenomenon. The fourth task then is the development of appropriate curricula and the fifth task, the most important task which comes last here is the teaching itself. By this system of course you exclude the traditional exam format and its results. But how with these technique and technologies do you then decide whether a given pupil has reached a certain required level or not, I should perhaps say that the student comes to those establishment with a so-called SLP that is with a Sandardized Language Profile which he is supposed to reach and our job is to get him there then to test in the interviews and the written examination so as to see whether he has obtained this SLP.

The other thing I might say about it is that the examination is as job oriented as possible. So if somebody is supposed to be a good listener of english, somebody who is supposed to understand english very well then he will be given an examination where indeed we find out whether he can understand, so the whole change in philosophy is from a more indirect approach towards language teaching and the testing of somebody's command of the language towards a more direct approach where we exactly find out in the examination whether he can do what afterwards he is expected to do. The classical linguistic approach changing into the pragmatic it looks that way, if it is effective all the better for that.

.../...

Let's look in on a class situation. 15 students drawn from the Defense Ministry and the Post office in this case three days into their course and in the capable hands of Margaret Jackson : "The next one and the same procedure agree disagree...". See how enthousiastic she is loving the job that she does, in her student days Margaret Jackson never wanted a career in teaching, her father a teacher himself advised her anything but. Fate decided otherwise.

I came to Germany to spend a year after my studies and I got into teaching as the best possibility for me as an English native speaker and I taught for a couple of years at a grammar school in Koblenz and in the evenings I devoted to classes in adult education and enjoyed that very much working with adults then I heard about the Bundessprachenamt where I could work with adults everyday, 5 hours a day, I thought that was wonderful so I applied and I got the job here four years ago and I love it, I really enjoy it. As you've heard, from that teacher's point of view, it's an ideal situation because you have a small class.

I must be almost a unique situation for a teacher "yes it is, and it is ideal. We have between 6 and 12 in the class and you can spend lots of time on them, it is their only subject and there are absolutely no problems with discipline and motivation so one can really teach the subject for 5 hours a day without any of the problems you have in a grammar school with the children.

My first problem here was that we don't actually teach with books and I had to sit down and make my own material for 5 lessons a day everyday and that was dreamful, the first year I didn't go on holiday, spent every week end and every evening working out the materiel, but when one does get more satisfaction from making its own materials, the students are guinea pigs who try out this idea and that idea and each of us, each of the teachers here have developed his own personnal method which suits him and it's a wonderful spirit of freedom to be able to do what you want and I enjoy doing that part of it as well preparing new materiel trying out ideas..."

"From another class who has also recently arrived, Dr Uranus Conrad, a professional lawyer employed by the Economics Ministry, told me of the need he had to improve his knowledge of english"."Next year I'll be sent to the German Embassy at Geneva and I think that the conference languages there will be French and English here". At this early stage can I ask you what your impressions of the course are ? What I particularly like is that a teacher learns in some way from us, he finds out what we need to know and then makes sure that we have learnt it.

The remark was based on a point made to me earlier in the day by Joseph Bohrer. We even have situations where a teacher gets a group of students like 15 surveyors, lets say, he is supposed to teach them surveyors' English because they may go to some country overseas where they have to teach others survey in English. The teacher doesn't know

.../...

anything about survey, so what he does is he learns from his students what surveying is all about, they teach him the subject matter and the teacher tries to teach them how to put that into English. And this seems to us to be a possible solution to what is nowadays called ESP(English for special Purposes)or one should say LSP(language for special purposes.) "There is a strong feeling of unity at the Bundessprachenamt I received the impression that, from director downwards, everyone was completely involved in the operation...

Objectives were clear and the administrative framework was a support and not an hindrance. At the end of the day though the language student has to prove somehow that he can do what his job will require of him and he has to be tested. The head of the department teaching and testing material in Hindeburg has a necessarily flexible approach. "We are trying to put an emphasis on the question of communicative competence now and the conventional system people have stressed the marking of mistakes and though we still think there are some good reasons for that we do not want to use that as our only basis for judging the performance of students we think that it is much more important to find out that our students can function in real life situations and that is what we call communicative competence and we try to prepare our testing material, our oral examinations etc... accordingly."

And this nearly ideal teacher/student/examiner relationship where most things are under control and keenly motivated adults work in small groups new methods can be tried out more easily than in the state school system. Suppose somebody had a brilliant idea for, say, a new language training board, what could be done ? "I don't think we would be able to introduce it immediately, but I am sure on the other hand, if we had a brilliant idea and why not why shouldn't we, we would first of all try to introduce it here and perhaps also in different institutions outside the Bundessprachenamt that belong to us, for instance any language school of the German Air Force".

But the connection with the Armed Forces is very close, there is a high proportion of students from the Bundessprachenamt on the premises at any one time together with a military establishment necessary to provide for them. The canteen at meal times is crowded with men roughly the same age and, in the way of armies, of the same general appearance. No beards for one thing, none of the students wear uniform but the military staff do, of course. Commanding the military side of the Bundesprachenamt is a full colonel of the Bundeswehr, Colonel Timper who tolds me in a nutshell why the establishment requires an officer of his level. "I have two main functions, the first is to be the commanding officer of 350 soldiers divided into companies, I have to implement the military requirements of the 3 services and to act as liaison between the services and the establishment here". "As we are in a civilian environment we're going through the run up to the carnival season in Köln which can get quite hectic now with always military personnel under your command, how do you enforce discipline particularly during this time of the year".

.../...

"So far as I know in the past, we had no problem with the discipline and I hope we will not have it in the future, for instance in the near future in Carnival, having said that it sometimes happens that, because of stress in learning foreign languages such as Polish or Russian, the student motivation falls off, then we depend on the teaching skills and methods of the Bundessprachenamt to rewaken their desire to learn and that is what the Bundessprachenamt does very well indeed".

"From Germany's point of view, it is a rather sad fact that their language is no longer an international one, all the word's technical litterature more than half is written is english and perhaps less than one tenth of the total is written in german. Of the hundreds of international organizations, world wide, few would treat german as an official language. In 1955 the Federal Republic acceded to the North Atlantic Treaty and the problem became real and urgent. For example article 14 says "The english and french texts are equally authentic".

So no matter how many allied servicemen and women may enjoy speaking if german is not an official NATO language. What this means in practice it that the overwhelming majority of documents, manuals, instructions and so on have either to be translated from german into another language or more frequently from another language into german. I mention the little matter of the destroyer, I'll leave it to the head of the linguistics department, Dr Frederich Crowman, to tell you the story as I heard it".

"We bought a destroyer of the Adams class type in the United States and that destroyer was accompanied by a total of about 300 pages of manuals and instructions and we always maintained that, if those instructions were aboard the ship at the same time, the ship would sink. It is no only 300 pages of instructions for this ship alone, it is the same number of items of equipment, that is 300.000 different types of screws, nuts and bolts and so on, onboard that ship which have to get a name in the target language, a name given not by the translator because the translator has to find the equivalent in german language which, of course, presents a difficulty in always finding in the proper terminology.

Let's follow these examples a little more closely, when this manual, this series of manuals arrives in your office what do you actually do next ?"."We appoint a project official who is then responsible for dealing with the drop as such. He is responsible for handing out the translation job orders to the individual translators and revisors he has to coordinate, the terminology he has to arrange, the schedule with the ordering of authority, he has to look after the printing, he is responsible for the whole job from the actual start of the job, until the end of the job, and the end of the job maybe ten years after the start of the job".

"How with a team of translators, do you avoid the difficulty of a translator putting a term one way, another translator, with a same article, translating it slightly differently."About 15 years ago we

.../...

started with machine aid of translation as a sort of electronic dictionary and of course this computor then is producing word lists of the terminology of the source text and is producing this word list for all the translators concerned involved in that particular translating job. Thereby taking care that translator "A" uses the same terminology as translator "B" and so on and the reviser only having to coordinate all jobs done by the individual translators but already being relatively on the same side that all the translators have been using the same terminology. Reading through some of the manuals of this vessel there is on the artillery and I looked up the gunnery section and I discovered the term cook-off used, cook-off is self detonation of a round conditioned where he hasn't fired, but now why does the manufacture all over that manual in english use a term of cooker which is not immediately understandable when self detonation, which is precisely what it is also very clear, this seems to me to be making difficulties right at the start of the operation. You are touching on a dual problem there of course, we have a certain influence on the language we write and the translation that is we have a certain terminology which in some cases is even laid down for us in german standards the so-called Die Norman or which we have terminology committees, so we know pretty well what to write in german in the target language in this particular case but we are faced with the other problem that we are getting manuals from various manufacturers and everyone of these manufacturers uses his own shop jargon, so we have to find out if the same word in the source language in this particular case in english means the same thing if it comes from two different manufacturers or if two words may not mean the same thing. Again if they come from 2 different manufacturers and this one particular manufacturer rather likes the word cook-off which is a slang expression instead of self-detonation.

But that of course if for the translator to find out and as I said the translator should be an expert."As Dr Kronan said translators have a number of modern aids such as micro fiches references familiar nowadays in the store departments of large firms and for the aid of girls looking up member and directory inquiries.

From one of these, I learned that Kuntz Harz Beschichtetes reference A1529 must be called synthetic resin coated cloth and no variation please that is man made plastic covered fabric. But that sort of translation is easy when it becomes tricky is when there is a concept in one language which doesn't exist in another. This came up when Carol Walker the translator in the linguistics department was getting classification from supervisor Frank Merda. "We've got a new job here, so let's have a look at it well, it's about "innerer Führung".

What I can tell you is that it is something very unique and we translated leadership and civil education because it is difficult to find just one word for it, it really means making the soldier accept his responsibilities and the military discipline and to accept burdens he normally wouldn't if he wouldn't be prepared to accept the authority

.../...

of his superiors"."OK, I think I see roughly what that means now"."I suppose you've got to translate what you have done because there is no equivalent concept in any other allied force".

The institute has a large publishing department on its 35 acre site, and space has been allocated for a new sport facility to be built when there is money available. Unfortunately money, these days, is short I raised the subject of what it all costs with the director Hans Meyer. "Let's work at the cost of the whole thing. To buil up the whole complex of the Bundessprachenamt amounted totally to around DM 33 million. To operate the establishment costs yearly around DM 26 million including personnel costs and to teach one pupil over the year including his accomodation single room for each student amounts to around DM 18,000. The Bundessprachenamt was built a dozen years ago and the budget was voted before that in an atmosphere of financial plenty. Now we are living in an atmosphere of financial shortages, how do you see the future ?"."The problem you mentioned I think are to be shared by everybody in the public service. My future aim is to keep the niveau, the technical niveau of the Bundessprachenamt that is to say not to show the white flag but to make everybody try his best and to keep up with state of our technique and to fill with applied linguistics in order to produce good translations and to offer good training to those who put themselves in our hands.

"Putting yourself in the hands of the Bundessprachenamt that seems to me is for students to opt for the best or rather to their department because entry is strictly reserved for Ministry of Bundeswehr personnel and it is because of this limited clientèle that curricula can be tailored to students whose needs are fairly precisely known in advance.

Since opening day in July 1969 about 20,000 have come and gone but nobody is prepared to guess the number of pages of technical manuals translated. The institute's pioneering work with its technological data bank and computer translation to which the future still count before told with any accuracy, fits it well for information industry in which multilingualism must play the main role. As tower of Babel will never reach the sky, but it may well help to encircle the globe.

-=-=-=-=-=-=-=-=-=-

BILC RULES OF PROCEDURE - AMENDMENTS (English Language Version)

1. In accordance with the decision taken at the second session of the BILC Steering Committee meeting held in Paris on 4 June 1981 - (Item 3 (continued) - Paragraph 26), the BILC Rules of Procedure should now be amended to read as follows:

- Paragraph 6b

  "The Steering Committee will decide at each annual conference which country shall provide the committee's chairman for the following year".

- Paragraph 6c

  "On those occasions when the head of a delegation is also the Chairman of the Steering Committee another member of that same delegation will serve as spokesman for that country at the Steering Committee meeting and will vote on behalf of that country".

- Paragraph 10d

  Delete - "for which the Chairman will be provided by the Secretariat (see Para 6b)".

  Insert - "for which the Chairman will be decided under the procedure given at para 6b".

MODIFICATIFS AU REGLEMENT DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DU BILC (French Language Version)

REFERENCE: procès verbal du 30 Juin 81 des réunions due comité directeur (conférence de PARIS)

Paragraphe 6b: "Le Comité directeur désignera au cours de chaque conférence annuelle le pays qui fournira le président du Comité pour l'année suivante".

Paragraphe 6c: " Dans le cas où le chef d'une délégation est en même temps Président du Comité directeur un autre membre de la même délégation fera office de délégué de ce pays à la réunion du Comité directeur et votera au nom de ce pays."

Paragraphe 10d: remplacer:
"que celle prévue par le sécrétariat (voir para 6b)"
par:
"que celle choisie selon la procédure prévue au paragraphe 6b".

DESTINATAIRES

-=-=-

- Chef Département de Langues
  Ecole Royale Militaire
  30 avenue de la Renaissance
  1040 BRUXELLES - Belgique (2 ex)

- Directeur de l'Enseignement Linguistique
  Etat-Major de Défense Nationale
  OTTAWA Ontario KIA IK2 Canada (3 ex.)

- Chef du Bureau Instruction
  Centre de Langues et Etudes Etrangères
  Militaires - 21 place Joffre
  75700 PARIS - France

- Der Bundesminister der Verteidigung
  5300 BONN 1 - Postfach 1328 - R.F.A.

- Präsident (3 ex.)
  Bundessprachenamt
  Horbeller Strasse 52
  5030 Hürth - Hermulheim - R.F.A.

- Director of Studies Language Department
  School Militaire Inlichtingendienst
  Oranje Nassau-Kazerne
  HARDERWIJK - Pays-Bas (2 ex.)

- Chief Language Training Centre (2 ex.)
  SHAPE (B 7010) - IHSC
  BFPO 26 - BRUXELLES Belgique

- Commandant Defense Language Institute
  DLI - FLC - ATFL - CMT
  Presidio of Monterey California
  93940 U.S.A.

- USAREUR Language Coordination
  ATTN - ODCSOPS - ACES
  Roemerstrasse 168 - D6900
  HEIDELBERG 1 R.F.A.

- Defense Secretariat 15 (4 ex.)
  Ministry of Defense
  Northumberland House
  Northumberland Avenue
  WC2N 5BP Londres
  Grande Bretagne

.../...

- BILC Secretariat (2 ex.)
  Institute of Army Education
  Court Road
  Eltham
  London SE9 5NR
  Grande-Bretagne

- Attaché de Défense
  Ambassade Royale de Norvège
  28 rue Bayard
  75008 PARIS
  France

- Estado Maior General das Forcas Armadas
  Divisao Pessoal (Edificio Restolo)
  Av Ilha da Madeira
  1499 LISBON
  Portugal

- Ufficio Addestramento e Regolamenti
  Stato Maggiore della Difesa
  Via XX Settembre 11
  00100 ROMA
  Italy

Telex -
0404 EMGFA 12585 -

→ EMGFA-P- 12585

→ 0404-12585 +P.
EMGFA-P

→ BIT 885577-EPORT-D