

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	4 (1982)
Heft:	1
Artikel:	Le projet «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe
Autor:	Richterich, René
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786495

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le projet «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe

René Richterich

Lancé en 1971, le projet langues vivantes du Conseil de l'Europe a pris fin en 1981. Pendant dix ans, un grand nombre d'études, de travaux, de rapports, d'expériences pratiques ont largement contribué au renouvellement de la didactique des langues vivantes, notamment dans les domaines de l'identification des besoins langagiers, de la définition des objectifs, du développement de systèmes d'apprentissage par unités capitalisables. Partant d'une réflexion et d'une recherche sur les conditions d'application d'un enseignement véritablement centré sur l'apprenant dans divers types d'institutions, ce projet a non seulement permis d'en développer certains aspects théoriques, mais a surtout abouti à des réalisations pratiques.

Historique

Un des objectifs fondamentaux du Conseil de l'Europe est de faciliter la libre circulation des personnes et des idées et d'assurer à chacun l'instruction et l'éducation auxquelles il a droit. Ainsi, dès sa création en 1949, il s'est occupé de problèmes d'enseignement en général et des langues en particulier, puisque celles-ci sont l'outil indispensable à toute formation et à la compréhension entre les peuples. Mais c'est en 1964 qu'a été lancé le projet majeur relatif aux langues vivantes sous l'impulsion dynamique de Sven Nord, administrateur au Conseil de l'Europe, conseillé par quatre experts, les professeurs Gorosch (Suède), Riddy (Grande-Bretagne), Pottier (France), Nickel (République fédérale d'Allemagne). On était, à l'époque, en plein renouvellement euphorique de l'enseignement des langues, avec les théories linguistiques structuralistes, les théories de l'apprentissage behavioristes, l'enseignement programmé, la méthodologie audio-visuelle, le laboratoire de langues, dont les divers aspects étaient traités par plusieurs comités ou groupes de travail aux niveaux scolaire, universitaire et de la formation des adultes. Parallèlement, Bertrand Schwartz, développait son vaste programme d'éducation permanente, et c'est de l'association de ce dernier avec le projet majeur langues vivantes qu'est né le projet actuel, à l'issue d'un symposium intergouvernemental en 1971, à Rüschlikon près de Zurich et dont le thème était: «Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes». C'est lors de ce symposium que le professeur Yves Chalon de l'Université de Nancy, tragiquement décédé peu de temps après, a lancé l'idée d'un système d'apprentissage des langues par unités capitalisables. Ce concept avait déjà été développé et appliqué par Bertrand Schwartz dans d'autres domaines. Quelles en sont les caractéristiques?

Premièrement, la matière à apprendre est limitée en fonction d'objectifs précis définis à partir des besoins, ressources et possibilités des apprenants et est présentée dans une unité d'enseignement.

Deuxièmement, si les unités sont indépendantes les unes des autres, elles se combinent néanmoins pour former, petit à petit, un «capital» (d'où le terme de «capitalisable») de connaissances et de savoir-faire. Chacune est sanctionnée par un certain nombre de points ou par tout autre moyen et un ensemble peut être reconnu comme un diplôme.

Troisièmement, du fait de la répartition des contenus en blocs d'apprentissage limités et autonomes, l'apprenant peut commencer, interrompre, reprendre son apprentissage tout au long de sa vie selon ses besoins et ses possibilités. Chaque unité suivie représente un capital qu'on peut faire valoir n'importe quand.

Immédiatement après le symposium de Rüschlikon, le Comité de l'Education extrascolaire a réuni un petit groupe d'experts présidé par John Trim, à l'époque professeur à l'Université de Cambridge et actuellement directeur du CILT (Center for Information on Language Teaching and Research) à Londres et formé de Van Ek (Pays-Bas), Wilkins (Grande-Bretagne), Marchl (République fédérale d'Allemagne), et Richterich (Suisse), dont la tâche était d'étu-

dier la possibilité de promouvoir un système d'apprentissage par unités capitalisables pour les langues vivantes. Trois études préliminaires ont été commanditéees qui devaient traiter, dans un premier temps, les aspects suivants: par rapport à quelles références va-t-on définir les contenus d'apprentissage (Wilkins 1972); quels seront les éléments à prendre en compte pour décrire des objectifs d'apprentissage (Van Ek 1972); comment va-t-on analyser les besoins langagiers des apprenants (Richterich 1972). Elles ont été réunies dans Trim et al. 1973. Dès leur parution, en 1972, sous forme ronéotypée, ces trois études, qui ne représentaient pour leurs auteurs que de modestes travaux d'approche provisoires, ont eu un retentissement considérable. Peut-être arrivaient-elles à un moment propice; l'euphorie des années 60 étant passée, commençait le règne du sceptisme, des remises en question, des doutes, du rejet des dogmes structuralistes et behavioristes, de la recherche d'alternatives. Pendant la même année, le petit groupe de départ s'est élargi et d'autres études et travaux ont été entrepris. Le projet a été présenté à un second symposium intergouvernemental, en 1973, à Saint-Wolfgang, en Autriche, à l'issue duquel différents groupes de travail ont été chargés de poursuivre les études dans les domaines suivants: développement des définitions d'objectifs du type niveau-seuil; identification des besoins langagiers; évaluation. Un grand nombre de documents ont été produits entre 1973 et 1977, année du troisième symposium intergouvernemental qui a eu lieu à Ludwigshafen en République fédérale d'Allemagne, et le groupe d'experts s'est constamment enrichi de nouvelles personnalités, de sorte qu'aujourd'hui il compte 19 personnes.

Ainsi, quelques idées, lancées en 1972 par quelques spécialistes de didactique des langues et développées par la suite dans le cadre des activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation permanente, semblent avoir marqué le développement de l'enseignement des langues vivantes de façon assez intéressante pour qu'un nombre de plus en plus grand d'institutions européennes et hors d'Europe aient cherché à les appliquer. Si elles ont eu cet impact et si le projet a pu se développer avec autant de constance, c'est grâce à l'habileté avec laquelle John Trim a su maintenir la cohésion du groupe d'experts dont les membres, à certains moments, défendaient des idées et des points de vue fondamentalement opposés; c'est grâce aussi au soutien administratif du Secrétariat du Conseil de l'Europe.

Mais quelles sont ces idées?

Il faut d'abord relever avec insistance que tous les travaux entrepris jusqu'en 1977 l'ont été en fonction de l'apprentissage des langues par les adultes. Ce n'est que récemment que les niveaux scolaires ont été intégrés au projet et il n'est pas évident que certaines propositions puissent être simplement transférées, comme on semble le penser, à l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants ou à des adolescents dans le cadre de leur scolarité obligatoire. Le poids des institutions, les contraintes de programmes, le profil des enseignants, les conditions d'enseignement, les ressources, les besoins et les motivations des apprenants sont autant d'éléments qui fonctionnent différemment dans un milieu scolaire que dans celui de l'éducation des adultes et qui font qu'on ne pourra pas se contenter de simples adaptations, mais qu'il conviendra de poser les problèmes fondamentaux en d'autres termes. Il faut ensuite insister sur le fait que les études entreprises et publiées ne constituent pas une méthode en soi d'enseignement des langues vivantes. Ce sont des travaux d'approche, des ouvrages de référence qui doivent aider à mieux organiser un enseignement, à prendre des décisions, à choisir des contenus et des moyens en fonction des besoins et des ressources des institutions et des individus. Certes, ces propositions ont toujours des incidences méthodologiques, mais elles restent ouvertes. C'est peut-être une des faiblesses du projet, puisqu'on parle de plus en plus de la méthode du niveau-seuil et qu'on a vu apparaître sur le marché des matériels pédagogiques qui

portent le même nom mais qui n'ont aucun rapport avec les idées qui ont été développées au cours des années.

Celles-ci peuvent être regroupées autour de 4 lignes directrices: les unités capitalisables, la prise en compte des besoins langagiers, la définition des objectifs, l'apprentissage/enseignement comme systèmes.

Les unités capitalisables

Traditionnellement, on apprend une langue étrangère en suivant une progression linéaire et régulière qui conduit d'un niveau débutant à un niveau avancé en passant par un niveau moyen ou intermédiaire. La plupart des matériels pédagogiques sont construits selon cette conception de l'apprentissage. Ce qui est frappant, c'est que l'objectif visé est le plus souvent, directement ou indirectement, de parvenir à savoir une langue étrangère le plus parfaitement possible comme un autochtone. Malgré l'évolution de la didactique des langues et le changement d'attitude qui s'est petit à petit instauré vis-à-vis du langage, il est encore toujours difficile d'admettre, aussi bien en tant qu'apprenant qu'enseignant, qu'on peut avoir des connaissances limitées, fragmentaires, imparfaites d'une langue. Faire des fautes, avoir un accent, s'exprimer maladroitement sont encore toujours les marques d'une éducation non aboutie, voire d'un manque d'intelligence. Pour le français, par exemple, le modèle de la langue claire et parfaite élaboré au XVIIe siècle et établi au XVIIIe siècle pour briller dans les salons est encore toujours, malgré tous les changements sociaux intervenus depuis, celui qui sert, consciemment ou inconsciemment, de référence à l'enseignement de cette langue. Et pour l'apprendre, il faudra suivre une voie royale, qui mène de la maîtrise des problèmes linguistiques définis une fois pour toutes comme fondamentaux à celle de la stylistique permettant d'exprimer clairement toutes les nuances d'une pensée ou d'un sentiment complexes. Impossible de brûler les étapes, d'emprunter des sentiers parallèles et marginaux. Cela signifie donc qu'il faut commencer par apprendre la morphologie et la morpho-syntaxe, c'est-à-dire les outils qui vont permettre, ensuite, d'apprendre à manipuler la syntaxe pour construire des textes et des discours. Comme cette voie royale est longue, très longue et ardue, elle est réservée à un petit nombre de privilégiés qui seuls disposent du temps, de l'argent et des ressources personnelles nécessaires pour la suivre. Et les autres?

C'est en fait pour eux qu'un système d'apprentissage des langues par unités capitalisables a été conçu. Car en limitant la matière à apprendre dans des unités indépendantes les unes des autres mais qui peuvent se combiner et se compléter, en variant au maximum les contenus de ces unités en fonction des besoins et des ressources des apprenants, en définissant des objectifs précis, restreints et réalistes qu'on peut atteindre dans un laps de temps déterminé, on offre à chacun la possibilité de commencer, d'interrompre, de poursuivre un apprentissage selon ses nécessités du moment. Il ne s'agira donc plus d'apprendre pendant des années, sans jamais y parvenir, l'italien comme Dante l'écrivait et le parlait, mais d'essayer d'abord de se débrouiller pour communiquer en italien, soit dans le cadre de sa vie professionnelle, soit dans celui de sa vie privée, quitte à se perfectionner sans cesse, en accumulant les unités. On remplace la voie royale longue et presque infinie par une grande quantité de chemins de traverse, de sentiers qui aboutissent à des points fixes, d'où l'on peut repartir dans de multiples directions.

Les besoins langagiers

On voit que dans un tel système la notion de besoin occupe une place fondamentale. En effet, c'est en essayant de mieux connaître et de prendre en compte les besoins d'un public donné d'apprendre et d'utiliser telle ou telle langue qu'on parviendra à définir des objectifs précis, limités et diversifiés et à proposer les types d'unités permettant de les atteindre. Mais la notion

même, que la didactique a emprunté au langage de l'économie, de la sociologie, de la psychologie, est difficile à cerner et on peut en donner de multiples définitions. Disons, pour simplifier, qu'identifier des besoins signifie recueillir des informations sur et avec un certain public pour savoir quelles sont ses représentations de l'apprentissage d'une langue et de l'utilisation qu'il va en faire, quels sont ses objectifs et ce qui lui manque pour les atteindre par rapport à ses ressources, caractéristiques et possibilités individuelles. Comme ces représentations, ces objectifs et ces manques se modifient en cours d'apprentissage, il est apparu comme essentiel de faire de l'identification des besoins un processus permanent qui soit intégré à l'enseignement même. Sinon, on court le risque de fixer une fois pour toutes, plus ou moins arbitrairement, des données qui ne correspondent plus à la réalité mouvante et toujours changeante de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue.

L'identification des besoins langagiers ne sert donc pas seulement à définir des objectifs et des contenus par rapport à ce qu'une catégorie d'apprenants veut ou doit faire avec la langue qu'il va apprendre. C'est aussi, et surtout, un moyen de faire prendre conscience à chaque individu de ses possibilités et de ses buts, pour qu'il puisse participer aux prises de décisions pédagogiques et, par la recherche de compromis, construire avec l'enseignant et le groupe auquel il appartient un enseignement qui corresponde à ses besoins (Richterich, Chancerel 1977). Cela a pour conséquence la mise en place, dans le matériel même, de procédures d'identification qui permettront à chacun, tout en apprenant la langue, de se situer par rapport à son apprentissage et à l'enseignement, de découvrir ses propres façons d'apprendre, de les exploiter et, par là, de se rendre progressivement, de plus en plus autonome (Holec 1979) (Oskarsson 1978). Car un enseignement, tel que le préconise le projet du Conseil de l'Europe, véritablement centré sur l'apprenant et qui prend en compte ses besoins, ne peut qu'aboutir à favoriser l'autonomie de l'apprentissage dans laquelle chaque individu apprend non seulement une langue mais aussi comment il peut le mieux l'apprendre.

Les objectifs: les niveaux-seuils

A l'origine, la notion de niveau-seuil faisait référence à l'objectif que devait nécessairement atteindre tout apprenant pour pouvoir ensuite diversifier et choisir son apprentissage selon ses besoins professionnels ou socioculturels, c'était le «seuil» obligatoire qu'il fallait franchir pour pouvoir suivre des chemins particuliers. La première section de l'étude de van Ek (1972) porte le titre révélateur: «Analyse des problèmes posés par la définition, en termes opérationnels, d'un niveau de compétence de base (niveau-seuil) dans l'apprentissage des langues par les adultes» et Wilkins (1972) utilise les termes «... du tronc commun d'un système d'unités capitalisables». On admettait donc, à l'époque, l'existence d'une compétence de base et d'un ensemble de connaissances linguistiques valables pour tout le monde. C'était, évidemment, en contradiction avec les principes de l'enseignement centré sur l'apprenant en fonction de ses besoins ainsi qu'avec celui des unités capitalisables. Car même si cette compétence de base et ce tronc commun existaient, ils devraient au moins être définis en termes différents, selon les publics visés, et surtout ils devraient aboutir à mettre en place des démarches pédagogiques diversifiées. Sinon, tout le système devenait contradictoire. C'est pourquoi la notion de niveau-seuil a évolué dans deux sens: d'une part, elle peut servir à définir les objectifs de certaines catégories d'apprenants dont on prend soin de décrire les caractéristiques, mais, de l'autre, elle peut quand même être utilisée comme méthodologie générale, comme modèle, comme cadre de référence pour toute définition d'objectifs dans le domaine de l'enseignement des langues. Et si l'on prend les niveaux-seuils pour l'anglais, le français et l'allemand, on constate des différences importantes tant sur le plan des contenus linguistiques qu'ils proposent, différences qui ne dépendent pas de la particularité de chaque langue mais des options méthodologiques

adoptées, que sur celui des cadres de référence auxquels ils ont recours (van Ek 1975) (Coste et al. 1976) (Baldegger et al. 1980). On peut, au nom de la cohérence des travaux lancés par le Conseil de l'Europe, regretter ces différences, on peut, au contraire, s'en réjouir, car elles sont le signe du dynamisme, de l'ouverture, du renouvellement du projet au cours des années. Mais il faut bien reconnaître que le terme de niveau-seuil est inapproprié, car il est appliqué actuellement à toutes sortes de productions qui n'ont plus aucun rapport avec son sens originel. C'est la marque de l'impact qu'a eu le projet sur la didactique des langues vivantes au cours de ces dix dernières années. D'abord définition d'un niveau de compétence générale de base, puis définition d'un objectif pour certaines catégories d'apprenants, enfin méthodologie, modèle de description d'objectifs, il s'est identifié avec l'ensemble des systèmes d'apprentissage proposés par le Conseil de l'Europe, de sorte que l'on entend couramment parler de méthode du niveau-seuil, d'approche du niveau-seuil, de méthodologie du niveau-seuil, certains matériels pédagogiques même portent dans leur titre le terme de niveau-seuil.

La fonction de l'ensemble des travaux entrepris pour différentes langues sous la dénomination de niveau-seuil est pourtant bien précise et a été maintes fois soulignée: celle de fournir aux responsables de programmes de langues, auteurs de cours et enseignants des données, présentées dans un système de catégories, qui doivent leur permettre de définir ou d'évaluer des objectifs d'apprentissage en fonction de certains types d'apprenants préalablement repérés et décrits. Cette définition ou évaluation est donc une étape préalable, qui suit l'identification des besoins langagiers, à la production ou au choix de matériels pédagogiques pour réaliser un programme d'enseignement/apprentissage. Elle se situe en amont de l'acte d'enseigner ou d'apprendre et sert à faire des choix, à prendre des décisions.

Il n'est guère possible de présenter les différentes niveaux-seuils ainsi que leurs caractéristiques dans le cadre de cet article. Ce que l'on peut dire de plus général, c'est qu'ils sont tous, dans leur variété, des tentatives, et leur succès peuvent faire croire, réussies, de formuler de façon cohérente des objectifs et des contenus en d'autres termes que purement lexicaux et grammaticaux, comme il est de tradition dans l'enseignement des langues. Ainsi, à titre d'exemple, *The Threshold Level* (van Ek 1975) caractérise de la façon suivante les apprenants pour lesquels il a été conçu:

1. ils pourront être des visiteurs occasionnels du pays étranger (spécialement les touristes);
2. ils pourront avoir des contacts occasionnels avec des étrangers dans leur pays;
3. leurs contacts avec des locuteurs de la langue étrangère, dans l'ensemble, seront de type superficiel et non-professionnel;
4. ils auront essentiellement besoin de maîtriser la langue étrangère à un niveau de base.

Les composantes suivantes entreront en jeu pour définir les objectifs d'apprentissage:

1. les situations dans lesquelles la langue étrangère sera utilisée ainsi que les champs de référence correspondants;
2. les activités langagières dans lesquelles l'apprenant sera impliqué;
3. les fonctions langagières qu'il devra être à même de remplir;
4. ce qu'il devra pouvoir faire par rapport à chaque champ de référence;
5. les notions générales que l'apprenant devra pouvoir exprimer;
6. les notions spécifiques qu'il devra pouvoir exprimer;
7. les formes linguistiques qu'il devra être capables d'utiliser par rapport aux points 1 à 6;
8. le niveau d'aptitude qu'il devra atteindre.

Pour sa part, *Un niveau-seuil* (Coste et al. 1976), a pour cible un public plus élargi: les touristes et voyageurs; les travailleurs migrants et leurs familles; les spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine; les enfants adolescents apprenant une langue étrangère dans le cadre scolaire de leur pays d'origine; les grands adolescents et jeunes adultes dans le cadre scolaire ou universitaire de leur pays d'origine.

Les objectifs seront définis en fonction

1. des relations sociales et des activités langagières (relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, fréquentation des médias);
2. des actes de parole et de leurs réalisations probables;
3. des moyens grammaticalisés d'expression des notions;
4. des objets et notions.

Les systèmes: l'approche systémique

On peut regretter que l'ensemble du projet ait été souvent identifié avec les seuls niveaux-seuils, alors qu'ils n'en sont qu'un des éléments. Tous les travaux ont pourtant toujours mis en évidence le fait que tout apprentissage/enseignement forme des systèmes dont les composantes sont en constante interrelation et s'influencent réciproquement (Trim 1979). Un apprenant, lorsqu'il apprend une langue, n'est jamais seul. Il dépend toujours d'institutions, qu'elles soient de formation ou d'utilisation, celles-ci faisant partie d'une société donnée. On aura, par conséquent, toujours quatre niveaux à prendre en considération qui vont influer les uns sur les autres, et qui peuvent, le cas échéant, entrer en conflit: l'individu (1) qui apprend dans une institution de formation (2), laquelle va le préparer à fonctionner dans une ou des institutions d'utilisation (3) qui dépendent, elles, d'une société donnée (4). Chacun de ces niveaux se situera par rapport aux quatre composantes fondamentales de tout système d'apprentissage/enseignement: les ressources, les objectifs, les modes d'évaluer ceux-ci, les programmes pour les atteindre.

Ainsi, lorsqu'un individu veut ou doit apprendre une langue étrangère, il dispose ou va chercher à disposer d'un certain nombre de ressources, c'est-à-dire de moyens spatio-temporels, matériels, physiques, intellectuels, affectifs qu'il va exploiter pour réaliser les objectifs qu'il se sera fixés avec plus ou moins de précision ou qu'une institution de formation ou d'utilisation lui aura imposés en fonction de certains modes d'évaluation. De son côté, l'institution de formation a également des ressources (enseignants, locaux, matériels, horaire, etc.) qu'elle va mettre à sa disposition pour lui fournir un ou des programmes d'enseignement/apprentissage qui vont lui permettre d'atteindre ses propres objectifs et/ou ceux de l'institution. Celle-ci forme enfin les individus pour qu'ils soient capables d'appliquer leurs savoirs et savoir-faire dans des institutions où la ou les langues apprises sont utilisées et qui ont, elles aussi, leurs ressources particulières, leurs objectifs et leurs modes d'évaluation, qui eux, à leur tour, sont l'expression d'une société donnée. Tant il est vrai qu'apprendre et utiliser le français comme langue étrangère sont deux choses bien différentes en Suisse allemande ou en Chine populaire. Ce qui est intéressant dans cette approche systémique de l'apprentissage des langues, c'est le jeu des relations entre les quatre niveaux et les quatre composantes et les problèmes et questions qu'il permet de poser. Est-ce que, par exemple, les objectifs que s'est fixés un apprenant correspondent à ceux de l'institution de formation dans laquelle il se trouve? Si ce n'est pas le cas, quelles sont ses possibilités d'intervention? Est-ce que les modes d'évaluation des institutions de formation répondent aux objectifs des institutions d'utilisation? Est-ce que les programmes des institutions de formation permettent d'atteindre leurs propres objectifs? etc. On voit, en combinant tous les éléments du système, le nombre de contradictions, de conflits ou

d'adéquations qu'on pourra faire apparaître et qui seront autant d'occasions de prises de conscience, de négociations, de prises de décisions, de recherches de compromis. Car l'enseignement centré sur l'apprenant, s'il doit être autre chose qu'un slogan, a au moins une exigence impérative: c'est que, par des procédures institutionnalisées, l'individu apprenne aussi, en plus de la langue, à négocier les modalités de son apprentissage avec les institutions et que celles-ci mettent en place des structures administratives et pédagogiques qui permettent de prendre en compte le résultat des négociations.

Orientations nouvelles

Les travaux d'approche pour la mise en place de systèmes d'apprentissage par unités capitalisables ont été réalisés essentiellement à l'intention des adultes. En 1977, le Conseil de l'Europe a restructuré ses activités en fonction d'un nombre limité de projets dont l'un, celui des langues vivantes, devait désormais s'occuper également d'autres aspects, notamment du secteur scolaire qui avait été jusqu'alors du ressort d'autres services. Un réseau de visites a été organisé dans la plupart des pays membres du Conseil de l'Europe avec pour buts

- de permettre à des experts d'informer les autorités locales sur les travaux entrepris dans le cadre du projet et sur les possibilités d'application au niveau scolaire;
- de donner l'occasion à ces autorités de présenter la situation de l'enseignement des langues dans leur pays, en particulier par des visites de différentes institutions;
- de mettre en œuvre des expériences-pilotes s'inspirant des principes du projet.

Des adaptations des niveaux-seuils anglais (Van Ek 1977) et français (Porcher 1981) ont été publiées et plusieurs rapports ont paru sur les différentes pays visités.

Des nombreuses idées développées, il est apparu au cours des années que celle d'unité capitalisable était la plus difficile à concrétiser parce que les structures administratives et pédagogiques de la plupart des institutions, et tout particulièrement dans le secteur scolaire, n'étaient pas prêtes à diversifier les contenus d'apprentissage et à modifier les modes d'évaluation. Et c'est sans doute l'un des aspects du projet qui, en cours de route, a le plus perdu d'importance par rapport aux priorités qui semblaient être celles du début. Cette transformation et récupération d'une idée première a été très sensible dans la production du cours multi-media *Follow me* (1979) qui devait devenir la réalisation majeure et la plus populaire du projet. La notion de besoin, quant à elle, devait être repensée assez radicalement si l'on voulait y avoir recours pour centrer l'enseignement obligatoire d'une ou plusieurs langues étrangères sur les élèves des écoles. La définition d'objectifs, elle aussi, telle qu'elle a été systématisée par les niveaux-seuils, s'est révélée problématique, notamment dans son aspect taxonomique qui ne prend pas assez en compte les combinaisons d'actes de langage dans leurs réalisations dans le discours. Il a également semblé nécessaire de développer des cadres de références qui aident à mieux percevoir les individus sous les quatre aspects:

- comme personnes qui communiquent, c'est-à-dire qui utilisent un système linguistique permettant la communication;
- comme personnes qui apprennent ce système de communication;
- comme personnes faisant partie d'un groupe social;
- comme personnes qui, en apprenant et en utilisant une langue étrangère, vont développer leur personnalité.

Quelques études préalables ont été réalisées en vue de proposer des modèles plus élaborés de définition d'objectifs. Il s'est révélé enfin que les problèmes strictement pédagogiques et méthodologiques devaient aussi être traités et que si l'approche systémique de l'apprentissage des

langues voulait avoir quelque chance d'être largement appliquée, elle ne pouvait l'être que par le truchement de la formation des enseignants.

Comme le projet langues vivantes sous sa forme actuelle prend officiellement fin en 1981, ce sont tous ces domaines que le nouveau projet, qui va être lancé en 1982, va devoir traiter. Espérons qu'il jouera le même rôle, dans les années à venir, que le précédent, afin d'aider le plus grand nombre d'individus à apprendre les langues étrangères dans les meilleures conditions.

REFERENCES

- Baldegger, M. et al. Kontaktswelle Deutsch als Fremdsprache, Strasbourg, Conseil de l'Europe, rééd. (1981); München, Langenscheidt, 1980.
- Coste, D. et al.: Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe, rééd.: Paris, Hatier
- Follow me: München, Langenscheidt-Longman, 1976, rééd. 1981. London, BBC, 1979.
- Holec, H.: Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.
- Oskarsson, M.: Méthodes d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.
- Porcher, L.: Petit Guide d'Emploi pour l'adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.
- Porcher, L. et al.: Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.
- Porcher, L.: Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.
- Richterich, R.: Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972, ronéo, paru in: Trim, J. et al., 1973.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L.: Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe, rééd.: Paris, Hatier, 1977, rééd. 1981.
- Roulet, E.: Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- Trim, J. et al.: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de l'Europe, 1973, trad. et rééd. angl.: Systems Development in Adult Language Learning, Oxford, Pergamon Press, 1980.
- Trim, J.: Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.
- Van Ek, J.: Niveau-seuil dans un système d'unités capitalisables, Strasbourg, Conseil de l'Europe, ronéo, 1972, paru in Trim, J. et al., 1973.
- Van Ek, J.: The Threshold Level, Strasbourg, Conseil de l'Europe, rééd.: Oxford, Pergamon Press, 1975, rééd. 1980.
- Van Ek, J., Alexander, L.: The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, London, Longman, 1977.
- Wilkins, D. A.: Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables, Strasbourg, Conseil de l'Europe, ronéo, 1972, paru in: Trim, J. et al., 1973.
- Wilkins, D. A.: Notional Syllabuses, London, Oxford University Press, 1976.
- Tous les rapports et travaux publiés par le Conseil de l'Europe dans le cadre du projet langues vivantes peuvent être obtenus à l'adresse suivante: Mlle. A. de Vigili, Division de l'Education extrascolaire, Secrétariat du Conseil de l'Europe, 67006 Strasbourg.

Das Europarat-Projekt «Lebende Sprachen»

Das 1971 vom Europarat gestartete Projekt «Lebende Sprachen» ist 1981 zu Ende gegangen. Zehn Jahre lang haben eine grosse Zahl von Aufsätzen, Berichten und praktischen Erprobungen in grossem Masse zu einer Erneuerung der Didaktik lebender Sprachen beigetragen, dies vor allem auf den Gebieten der Identifizierung von sprachlichen Bedürfnissen, der Definition von Lehrzielen und der Entwicklung von Lehr/Lernsystemen, die auf kapitalisierbaren Einheiten basieren. Von Ueberlegungen und Forschungen ausgehend, welche die Bedingungen der Anwendung eines wahrhaft lernerzentrierten Unterrichts in verschiedenen Typen von Institutionen betreffen, hat dieses Projekt nicht nur zu theoretischen Entwicklungen, sondern vor allem zu praktischen Verwirklichungen geführt.

The project of the Council of Europe on modern Languages

Initiated in 1971, the modern language project of the Council of Europe, was completed in 1981. For 10 years, a considerable number of studies, research papers, reports and practical experiments have largely contributed to the renewal of modern language study, especially in the area of the identification of language needs, the definition of objectives and the development of learning systems by a point system.

Beginning with (a reflection and) a study of the conditions under which the application of learner-oriented teaching may take place in different types of institutions, this project has not only allowed for the development of theoretical bases, but has particularly resulted in the successful utilisation of these theories.

