

Compte-rendu de l'article « outils pour la planification de la formation linguistique » de Marjatta HUHTA

Review of the article "Tools for Language Training Planning" by Marjatta HUHTA

MAAFI Najoua

Doctorante

Faculté des Lettres, Langues et Arts

Université Ibn Tofail, Kénitra

Laboratoire Langage et Société, CNRST, URAC-56

Maroc

n.maafi@encgcasa.ma

Date de soumission : 06/08/2022

Date d'acceptation : 20/09/2022

Pour citer cet article :

MAAFI N. (2022) «Compte-rendu de l'article « outils pour la planification de la formation linguistique » de Marjatta HUHTA», Revue Internationale du Chercheur «Volume 3 : Numéro 3» pp : 990 - 1006

Résumé

À travers ce compte-rendu de l'édition « *Outils pour la planification de la formation linguistique, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue* » de Marjata HUHTA, les lecteurs découvriront les opinions de l'auteur; les vues du Conseil de l'Europe ne s'y rapportent pas nécessairement. Ce texte de référence aborde le dilemme des politiques linguistiques éducatives à travers l'Europe et invite à une réévaluation de la position holistique du Guide. Le plurilinguisme doit être valorisé au niveau individuel et géré collectivement par les établissements d'enseignement. Dans ce contexte, le texte précité a pour objet d'expliquer ce principe politique et de détailler les multiples modalités de sa mise en pratique. Il propose des approches conceptuelles et des outils pour analyser les contextes éducatifs liés aux langues, ainsi que pour organiser ces formations conformément aux principes établis par le Conseil de l'Europe, tout en mettant en évidence le rôle des stratégies linguistiques pour les activités professionnelles dans un contexte économique dynamique. Aussi est-il important de procéder à une préparation méticuleuse dans l'enseignement des langues avant de développer des décisions détaillées et de les mettre en pratique. Notre espoir est que la communauté scientifique intéressée par le plurilinguisme, la politique linguistique éducative trouvera cette contribution utile et qu'elle servira de ressource indispensable pour une exploration plus approfondie.

Mots-clés: plurilinguisme; politiques éducatives; planification de formation; CECRL; le conseil de l'Europe.

Abstract

Through this review of the edition "Tools for language training planning, Guide to the development of language education policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education" by Marjata HUHTA, readers will discover the opinions of the author; the views of the Council of Europe do not necessarily relate to it. This reference text addresses the dilemma of language education policies across Europe and calls for a reassessment of the Guide's holistic position. Multilingualism must be valued at the individual level and managed collectively by educational institutions. In this context, the purpose of the above-mentioned text is to explain this political principle and to detail the many ways in which it is put into practice. It proposes conceptual approaches and tools to analyse language-related educational contexts, as well as to organise such training in accordance with the principles established by the Council of Europe, while highlighting the role of language strategies for professional activities in a dynamic economic context. It is therefore important to carry out meticulous preparation in language teaching before developing detailed decisions and putting them into practice. Our hope is that the scientific community interested in plurilingualism, language education policy will find this contribution useful and that it will serve as an indispensable resource for further exploration.

Keywords: multilingualism; educational policies; training planning; CEFR; the Council of Europe

Introduction

La question des langues à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe était souvent négligée. Nous ne pouvions pas trouver de réponse à cette question en utilisant des méthodes éprouvées et, au mieux, insuffisamment adaptées aux réalités culturelles qui prévalent dans toute l'Europe. En supposant que ces problèmes ne feraient qu'empirer, il était important de : *« avoir une discussion à l'échelle de la communauté à leur sujet, et ce guide espère contribuer à cette conversation. »* (Conseil de l'Europe, 2007, p.16)

Selon le Conseil de l'Europe (2007), lorsque nous intervenons habituellement dans l'enseignement des langues, c'est par des décisions réglementaires prises au niveau ministériel ou, plus simplement, au niveau des instances dirigeantes nationales ou régionales de l'éducation. Par conséquent, les décisions sont présentées comme ayant été rendues nécessaires par une demande sociétale omniprésente ou des exigences techniques. Elles semblent reposer sur des convictions partagées ou sur un consensus parmi les spécialistes de l'éducation et n'ont donc pas besoin d'un débat public ouvert. Si tel est le cas, c'est parce que les questions de politique linguistique en éducation ne sont pas considérées comme dignes d'être débattues dans l'arène politique, contrairement aux questions économiques et culturelles dans les écoles. Ces concepts donnent lieu à une diversité de politiques linguistiques, et sont donc d'une actualité permanente.

Appelé à la rescousse de la question des politiques éducatives linguistiques en Europe, ce texte préfacé par Jean-Claude Beacco et Michael Byram, et qui fait partie d'une série coordonnée par la Division des politiques linguistiques, montre bien sa pertinence, car : *« il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. »* (Huhta, M. 2002, p.5)

L'auteur démontre dans ce travail l'importance d'une planification minutieuse de l'enseignement des langues avant de passer à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et de procédures spécifiques. En fait, le but de ce texte est de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques à travers un processus méthodique qui comprend des éléments tels que l'élucidation des principes directeurs et la définition des résultats souhaités, la réalisation d'une évaluation de l'état actuel des choses, la compilation d'une liste de ressources disponibles, décrivant les buts et les objectifs, déterminant le soutien supplémentaire qui sera nécessaire et enfin évaluant l'efficacité de ces initiatives, ainsi ce

processus: « *définit et décrit les différents stades de planification et présente de méthodes couvrant une variété de situations d'apprentissage linguistique.* » (Ibid, p.6). Les décideurs dans le domaine de l'enseignement des langues sont instamment priés de tenir compte des leçons qui peuvent être tirées des secteurs des affaires et du commerce, où l'analyse des besoins joue un rôle central dans la prise de décisions importantes. Ce document de référence fournit ainsi des exemples utiles d'outils de contrôle, d'analyse et de planification et comprend des études de cas qui illustrent ces questions plus en profondeur.

En s'appuyant sur les théories de l'apprentissage situé (situated learning) (ex, Lave, J. & Wenger, E, 1991) combinées aux principes de la didactique des langues sur objectifs spécifiques (le modèle de Mangiante, J-M. & Parpette, Ch, 2004, 2006, 2011, 2014) et à l'approche du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), l'objectif de cette étude est de fournir un aperçu complet des questions développées par Marjata HUHTA dans son texte de référence, de les évaluer de manière critique et de mettre en évidence quelques pistes de recherches futures.

1. Cadre conceptuel et théorique de l'étude

1.1. L'apprentissage situé

L'approche théorique de l'apprentissage situé (ou contextualisé) est plus récente que ses prédécesseurs. Par conséquent, elle n'a pas fait l'objet d'autant d'études systématiques et les principes théoriques sous-jacents n'ont pas été pleinement opérationnalisés. Néanmoins, ses idées sont largement utilisées dans la littérature sur les communautés de pratique et d'apprentissage, et elles permettent de déduire de nombreuses hypothèses intrigantes.

L'apprentissage se déroule dans des contextes pédagogiques qui tiennent compte des intérêts des apprenants ainsi que des raisonnements qui sous-tendent leurs demandes. Il ne s'agit pas d'un apprentissage abstrait, mais plutôt d'un apprentissage en action et d'un apprentissage par la pratique; les connaissances et compétences acquises dans un tel cadre sont très précieuses (Tardif, 1998), mais surtout indissociables de l'environnement social et culturel dans lequel elles sont développées. (Lave & Wenger, 1991)

Ensuite, l'apprentissage communautaire est distinct de l'éducation formelle puisqu'il se déroule dans des contextes réels via un dialogue ouvert sur des défis communs. Il est lié aux objectifs à court et à long terme des personnes, à leurs motivations à agir et aux émotions qu'elles associent à ces motivations. (Dillenbourg, et al, 2003, pp.15-16)

Enfin, trois principes directeurs soutiennent cette démarche (Bertrand, 1993, pp. 126-127) :

- ✓ « *la connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture* » ;
- ✓ « *l'acquisition de savoirs découle de la participation* » ;
- ✓ « *le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance* ».

L'objectif ici est d'inclure les interactions sociales dans les théories d'apprentissage existantes qui se concentrent sur l'apprenant en tant qu'individu (acteur social). Étant donné que toute connaissance est contextuelle, la seule façon pour un apprenant d'acquérir des connaissances est de participer activement à un domaine d'activité socialement et culturellement structuré. Pour expliquer comment un apprenant entre d'abord puis s'implique profondément dans un champ d'activité particulier (une communauté), Lave & Wenger (1991) proposent le concept de « participation périphérique légitime ». Un nouveau venu pourrait initialement être à l'extérieur d'un groupe, mais à mesure que son expertise grandit, il pourrait éventuellement trouver un rôle plus central. Il s'agit donc de deux processus distincts d'*éducation* et d'*acculturation*. Par conséquent, les connaissances acquises à l'école par l'élève doivent être contextualisées dans un domaine d'études ou une activité professionnelle spécifique.

1.2. La didactique des langues sur objectifs spécifiques: la démarche Du Français Sur Objectifs Spécifiques comme modèle de planification de la formation linguistique (Mangiante et Parpette)

Le FOS se distingue par des caractéristiques particulières, dont le formateur chargé de dispenser ces cours est conscient. Ses principales caractéristiques sont la diversité du public, ses besoins, sa motivation et la durée de cet apprentissage. Les acteurs du FOS (les apprenants) aussi divers (étudiants, professionnels, stagiaires...) se distinguent par la conscience de leurs besoins centrés sur les compétences linguistiques requises par les normes professionnelles; pour les enseignants, l'effort entre compétence linguistique, sensibilité culturelle et connaissance de l'environnement social dans lequel ils doivent préparer les apprenants en termes de compétence linguistique en classe se démarque. (Richer, 2008, pp.15-30)

En effet, le public du FOS se distingue par des exigences linguistiques qui devraient être au centre de toute formation mise en œuvre. Ainsi, le besoin pressant de formation appelle une sélection rigoureuse des données. Par conséquent, l'enseignement en classe devrait se

concentrer principalement sur le type de défis de communication auxquels les élèves seront confrontés en milieu de travail. Le temps investi dans l'apprentissage du FOS est une autre considération importante. Ceux qui suivent les cours FOS le font avec un temps limité en raison d'autres obligations professionnelles. Par conséquent, ils doivent généralement suivre des cours FOS le week-end ou après le travail.

Ce n'est pas seulement le contenu qui distingue le public FOS; c'est aussi le niveau de dévouement dont ils font preuve envers la cause. En fait, il a un objectif clair et professionnel en tête. Les changements sociaux et économiques intervenus au cours des dernières décennies ont eu un impact sur cette force motrice. Les idées et les approches de l'apprentissage des langues qui résultent de cette influence peuvent varier considérablement.

En raison de la nature unique de la formation, un programme sur mesure doit être élaboré pour chaque situation individuelle. Selon Mangiante et Parpette (2004), il y a cinq étapes principales à suivre lors de l'élaboration d'un programme FOS: l'évaluation des besoins de formation : dans la plupart des cas, un groupe ou une institution, ou les étudiants eux-mêmes feront une telle demande; l'analyse des besoins des apprenants : un enseignant ou une équipe pédagogique en charge de la formation procédera à une évaluation des besoins. Ces exigences peuvent être déterminées à l'aide de plusieurs moyens, y compris, mais sans s'y limiter, des entrevues, des questionnaires, des grilles d'analyse, etc. Il s'agit de la phase la plus critique dans l'élaboration d'un programme FOS. Cette phase consiste à recenser les contextes linguistiques que les apprenants vivent actuellement ou connaîtront à la fin de leur formation et qui motivent le besoin du programme proposé, la collecte de données: l'éducateur est responsable de localiser des sources fiables sur lesquelles baser ses leçons. Cette étape permet de confirmer les hypothèses faites par l'enseignant, de les compléter, voire de les modifier substantiellement; l'analyse des données : la collecte et l'analyse de données sont essentielles afin de déterminer les éléments des nombreux contextes de communication dans lesquels l'éducateur sera appelé à intervenir; enfin l'élaboration des activités: le formateur planifie les circonstances de communication qu'il abordera, les sujets culturels dont il discutera et les compétences linguistiques que ses élèves devront développer ou acquérir.

1.3. Le CECRL, le plurilinguisme en Europe et l'enseignement des Langues sur Objectifs Spécifiques

Doit-on considérer le CECRL comme une norme universelle à respecter ? Le texte indique très clairement qu'il n'est pas destiné à dire aux praticiens ce qu'ils doivent faire ou comment

l'accomplir. (Conseil de l'Europe, 2001, p.5). Bien que le Cadre puisse servir de base sur laquelle s'appuyer lors de l'élaboration de programmes, il n'est pas destiné à être un instrument juridique contraignant. L'approche la plus efficace est de l'utiliser comme un outil d'orientation pour développer une pédagogie adaptée à un contexte spécifique en tirant parti de son adaptabilité et de son ouverture. En effet, le Cadre Européen est modulable, malléable, multi-référentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables (Coste, 2007a, p.1). Ses utilisateurs prévoient et préciseront, le cas échéant, les contextes dans lesquels l'apprenant devra agir ou être linguistiquement outillé pour agir. (Conseil de l'Europe, 2001, pp.41-42). Le Cadre offre une variété de choix et invite à réfléchir sur les procédures habituelles, à prendre des décisions conséquentes. Le Conseil de l'Europe recommande à cet effet le CECRL comme aide à la décision pour les éducateurs et les étudiants (*Ibid*, p.6). Selon Puren (2011a), le passage d'une vision du monde individualiste à une vision collectiviste est l'un des principaux objectifs du CECRL. Ce point de vue est illustré par le Cadre puisqu'il ne revient pas sur l'idée d'un « communicant individuel », utilisant plutôt le terme d'« acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p.5).

Encore que le Cadre recommande que les étudiants en langues étrangères cultivent une « compétence interculturelle » (*ibid*, chapitre 5), plusieurs chercheurs ont souligné l'absence du *plurilinguisme* des descripteurs souscrits dans le livre; les experts n'ont défendu le concept que sur un plan théorique, sans explorer ses utilisations potentielles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Vu le manque d'informations sur la manière de mettre ces idées en pratique, il est ainsi raisonnable de s'inquiéter que les auteurs du Cadre ne soient pas véritablement investis dans la vision. Aussi est-il légitime de se demander quelles sont les langues à privilégier dans l'effort de promotion du plurilinguisme européen puisqu'il est indéniable d'en jeter les bases ? Quels critères pourraient-on utiliser pour permettre cette promotion ?

Certes, le CECRL est devenu une référence standard pour tout ce qui concerne l'usage des langues vivantes au sein de l'Union Européenne. Or, cette dernière impose en réalité certaines normes que tous les États membres doivent respecter, tandis que le Conseil Européen émet des recommandations que les pays individuels pourraient choisir de suivre ou d'ignorer. Cette compréhension erronée a très probablement contribué à l'utilisation inappropriée du cadre dans de nombreux contextes. De ce fait, la face inflexible du CECRL, interprétée par l'absence de descripteurs orientés vers des langues spécialisées ou vers des langues sur objectifs

spécifiques, peut parfois conduire à des situations où l'on constate (Fries, 2009): « – *une dépense d'énergie et surcharge de travail nécessaire à cette adaptation; – une perte de liberté et créativité non compensées par une meilleure reconnaissance sociale et financière du métier d'enseignant de langues.* »

De cette façon, nous pouvons voir que les enseignants et les étudiants ont la possibilité d'explorer leur côté créatif. Plutôt que de voir le Cadre comme une référence pour évaluer la maîtrise globale de la langue, comme exemple les Langues sur Objectifs Spécifiques- puisque le document ne fournit pas de réponses ni de descripteurs en ce qui concerne ce type d'enseignement- il est préférable de le considérer comme *un audit* des compétences linguistiques qui doivent être affinées : « *Si vous voulez décrire un domaine spécialisé, il vous faudra pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories.* »(Conseil de l'Europe, 2001, p.5). De nos jours, ledit audit de compétences linguistiques constitue un examen incontournable mais surtout concret en vue de l'élaboration de référentiels d'une quelconque situation de communication professionnelle, le cas de la communication en entreprise, comme « *nous partons de l'idée que toute situation de travail est une situation de communication et d'échange extrêmement complexe dont les éléments contribuent chacun à la réussite ou à l'échec de l'activité.*» (Cilianu-Lascu & Sala, 2008).

2. La planification de la formation linguistique, une ressource pertinente pour l'entreprise

En raison de l'importance de la concurrence dans l'économie mondialisée d'aujourd'hui, seules les sociétés internationales les plus compétentes prospéreront (Mayrhofer & Urban, 2011, p.64). Premièrement, l'environnement économique instable et chaotique exige une vigilance constante. Afin de suivre l'évolution des besoins des clients à mesure que l'économie évolue, les entreprises devront se restructurer et se réaligner. Ensuite, les entreprises et les organisations à l'échelle mondiale sont confrontées à des défis tels que la baisse des taux de natalité, le risque de prépondérance d'une main-d'œuvre vieillissante et d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée mais qui prend sa retraite. On constate en outre à quel point les priorités et les attentes des employés ont changé en termes d'équilibre travail-vie personnelle, de bonheur personnel et d'épanouissement professionnel. Or, l'évolution des besoins des constituants de l'organisation doit être prise en compte.

Effectivement, depuis le début des années 1970, et en réponse aux défis posés par une mondialisation en perpétuelle mouvance, de nombreux pays ont cherché à adapter leurs

méthodes de formation professionnelle; on a pu contribuer à l'établissement de programmes de formation professionnelle sophistiqués espérant ainsi accroître la qualité, l'adaptabilité, la rentabilité et l'intégration sociale de ces systèmes. À cet effet, huit mouvements distincts au niveau mondial peuvent être considérés comme traduisant cette ambition: orientation vers des modèles coopératifs; diversification et/ou décentralisation des prestataires de formation; formation continue renforcée; plus de qualifications-clés et non pas uniquement des connaissances spécialisées; modularisation de la formation; exigences croissantes par rapport à l'enseignement général; articulation plus étroite entre la formation professionnelle et le système d'enseignement général; formations complémentaires à titre de compensation sociale proposées par l'Etat. (Ashoff, et al, 2001, p.4). Depuis lors, le développement professionnel dans sa forme actuelle exige une coopération indispensable entre le gouvernement, les entreprises, les gouvernements locaux, les établissements d'enseignement publics et privés, les organisations commerciales et professionnelles, les groupes communautaires et les éducateurs individuels.

Toute entreprise opère forcément dans un environnement de double incertitude, d'abord des facteurs externes de la mondialisation et de l'évolution rapide des marchés, puis des facteurs internes d'une compréhension plus ou moins complète de ses forces et faiblesses et de la réaction plus ou moins prévisible de ses employés face à un climat social changeant. Dans ce contexte, la gestion des ressources humaines ne serait pas complète sans une politique globale de développement professionnel de l'entreprise puisqu'elle « [...] permet à cette dernière de pouvoir, en partie et dans son domaine d'action, répondre aux défis posés aux organisations. » (Ardouin, 2017)

Suivant cette ligne de pensée, le plan de formation d'une entreprise peut être vu comme une opérationnalisation de la gestion des ressources humaines. Pour justifier ainsi la mise en œuvre d'une politique de formation, il est nécessaire d'examiner la situation de l'emploi par rapport à la fois au contexte interne et à l'environnement externe. Elle doit reposer en fait sur une comparaison du climat actuel de l'emploi, y compris ses aspects quantitatifs et qualitatifs, avec le futur paysage prévu de l'activité professionnelle. Le rôle de la formation professionnelle est donc de combler les lacunes, d'anticiper et d'accompagner les changements, de créer une culture de la formation au sein de l'organisation. Cela semble être la meilleure façon de préparer l'avenir de l'entreprise, de l'équipe dirigeante, aussi bien que des salariés.

On peut affirmer avec confiance à l'heure actuelle que les marchés potentiels sont situés partout dans le monde. Une entreprise doit alors déterminer son marché cible, développer une stratégie pour pénétrer ce marché, déterminer les moyens les plus efficaces pour atteindre ce marché, et se familiariser avec la culture locale (Lemaire, 2013, p. 281). Grin soutient que « [...] tout ce qui concerne le marketing, les ventes et le support après-vente nécessite, à des degrés divers, un effort de communication à médiation linguistique » (2013, p.7). Le manque de compétences en langues étrangères est de loin le problème le plus courant dans la supervision du monde des affaires. La compréhension des caractéristiques sociales et culturelles d'une société et, bien sûr, la connaissance de la langue, en tant que l'une des composantes fondamentales d'une culture, sont essentielles pour que la gestion du monde des affaires réussisse sur le marché international. Dans ce contexte, la capacité de communiquer efficacement avec des personnes d'autres cultures dépend subséquemment de la connaissance de leur langue et de l'apprentissage de leurs cultures. Les langues et les cultures doivent être préservées face à la mondialisation. (Hagege, 2012).

Déduction faite, le succès des entreprises sur le marché dépend fortement de l'apprentissage et du partage des connaissances des employés, ce principe pourrait très bien s'appliquer à l'étude des langues étrangères, voire à la mise en œuvre d'un plurilinguisme insistant.

L'article de *Marjatta HUHTA* intitulé « *outils pour la planification de la formation linguistique* », paru en 2002, s'inscrivant dans le cadre d'un projet global centré sur Le « *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* » et pris en charge par le Conseil de l'Europe, est en fait un soutien apparent à ce constat.

3. Étude de cas : Synthèse de l'article de Marjatta HUHTA

Dans le monde des affaires et du commerce et dans une Europe qui favorise le plurilinguisme et le recommande aussi bien sur le plan éducatif que politique, l'auteur évoque le problème linguistique et les demandes en matière linguistique qui s'imposent et surgissent au point que des plans de formation linguistique fonctionnelle paraissent sinon obligatoires à mettre en œuvre au sein d'une organisation, du moins très nécessaires pour améliorer la communication professionnelle. Ces plans de formation linguistique visent une communication univoque et ciblée avec des contacts à l'extérieur ou à l'intérieur du lieu de travail malgré la barrière des langues. Dans cette optique, la langue est conçue comme un système d'interaction portant sur des messages professionnels, verbaux, non verbaux ou culturels. Lesquels messages peuvent

être communiqués par divers canaux : notes, documents, appels téléphoniques, courrier électronique, face à face, ou combinaison de ces moyens.

Dans un environnement multilingue, l'entreprise ou l'institution est appelée à définir une stratégie linguistique qui se veut être une déclaration d'intention. En effet, l'organisation peut décider d'adopter le monolinguisme ou le bilinguisme comme mode de communication. Elle peut également décider de mettre en place un programme de formation linguistique pour améliorer les compétences communicatives pour certains postes. La déclaration peut aussi préconiser le recours à des services ou des agences auxiliaires de traduction, ou bien à des départements ou services prenant en charge les contacts impliquant des langues étrangères. Cette stratégie linguistique ne saurait être identifiée en dehors des résultats de l'audit linguistique. Ledit audit, dans la logique des choses, précède la formulation de la stratégie linguistique. Il s'agit, en fait, pour ce terme d'audit linguistique, d'une phase de diagnostic et d'analyse de la planification linguistique. C'est la première étape qui a pour objet d'inventorier les compétences linguistiques acquises du personnel et de mettre en lumière ses besoins linguistiques en fonction des compétences requises par le poste en question.

Si l'organisation ou l'entreprise décide de recourir, comme stratégie linguistique, à une formation linguistique, il sera nécessaire d'explicitier sa politique de formation linguistique. Cette explicitation met au grand jour la manière dont l'organisation envisage de soutenir et de développer la compétence linguistique de son personnel ainsi que la forme de cette aide.

Une fois la décision de mettre en place une formation linguistique est prise, une planification linguistique, qui tient compte et des résultats de l'audit et de l'analyse des besoins, s'avère indispensable pour établir un programme linguistique adéquat. Ce programme vise à répondre à des besoins qui ont été détectés et analysés par le biais d'outils pratiques : questionnaire, entrevue, tests diagnostics, ou combinaison de ces moyens. Cette analyse des besoins a pour objectif d'identifier d'une part le niveau et le profil actuel de compétences linguistiques acquises et d'autre part, les besoins des apprenants pour le poste en question. Aussi sert-elle à déterminer les situations de communication auxquelles l'apprenant est confronté et où il a besoin de la langue. Les résultats de cette analyse seront alors investis pour établir un programme linguistique. Dans ce programme, qui est la concrétisation annuelle d'une formation linguistique, rien n'est laissé au hasard, tout est calculé : les options de formation linguistique, les cours avec les contenus, le niveau requis, le calendrier, la taille du groupe et les modalités d'évaluation employées... Il est à noter que ce programme n'est pas à l'abri de

modifications régulières (souvent annuelles) opérées suite aux résultats de l'évaluation de l'enseignant et de l'information en retour provenant des apprenants faisant ainsi jaillir de nouveaux besoins pour la période suivante.

Ceci dit, la planification de la formation linguistique revêt une importance capitale puisqu'elle participe au succès des projets d'apprentissage de langues. Son intérêt réside dans le fait qu'elle offre une formation linguistique sur mesure évitant par là toute surestimation ou sous-estimation susceptibles de nuire à l'apprentissage des langues. D'ailleurs, cet apprentissage est voué à l'échec dès qu'on lui associe un certain nombre de croyances mythiques : surmonter tous les problèmes de communication d'un apprenant en quelques jours en suivant telle ou telle méthode, ce qui crée, après coup, une déception chez le « consommateur » le conduisant à croire qu'il est très difficile d'apprendre une langue, ou bien, dans un autre cas, sous-estimer cet apprentissage par les consultants mêmes qui optent, par exemple, pour des cours d'une heure hebdomadaire. Lesquels cours sont dans l'intérêt du consultant et de l'entreprise parce qu'ils demandent peu de planification et sont peu coûteux. Cependant, si l'entreprise se rend compte de l'importance de la communication professionnelle et de son efficacité dans un environnement pluriculturel et plurilingue, elle sera obligée à investir d'une manière plus productive dans la formation linguistique qui nécessite forcément plus d'une heure par semaine pour l'amélioration des compétences linguistiques. Ceci nous mène à s'interroger sur le temps nécessaire pour atteindre les objectifs d'une formation linguistique. A ce sujet, Les chercheurs sont loin d'être unanimes étant donné que la réponse est tributaire à plusieurs facteurs : la langue en question, la motivation de l'apprenant, son expérience linguistique antérieure, les méthodes d'enseignement/apprentissage, l'accès à la langue en cours d'étude, les matériels disponibles, la nature des besoins (limités ou étendus), les aptitudes et l'âge de l'apprenant. Mais ce qui est évident, c'est que l'apprentissage linguistique à des fins professionnelles demande une masse horaire nettement inférieure à celle qu'exige un apprentissage général. Ceci s'explique par les objectifs escomptés d'une formation linguistique dans le monde professionnel : ce qui y est ciblé c'est beaucoup plus les compétences fonctionnelles que celles générales. Effectivement, on ne cherche pas à atteindre un niveau sophistiqué en langue mais à faire correctement face à des situations communicatives professionnelles. Par conséquent, les contenus sont établis en fonction des fins prédéfinies et la progression linguistique suit généralement une échelle commune de 1 à 5 dans le monde professionnel. Le système de progression s'apparente à celui du *Cadre*

européen commun de référence pour les langues, sauf que les niveaux professionnels sont beaucoup plus simples en raison des compétences spécifiques ciblées et du volume horaire réduit. Donc, passant d'un enseignement général de langues à un enseignement linguistique à des fins professionnelles, le projet linguistique général qui exige un temps et un coût élevé sans résultats palpables cède la place à un projet réduit à des tâches limitées dès lors qu'il s'agit non pas d'améliorer des compétences générales mais de répondre à des besoins fonctionnels bien définis.

Pour mettre sur pied ce projet linguistique professionnel, il est nécessaire, comme a été signalé auparavant, de commencer par la première étape qu'est l'audit linguistique afin d'identifier la stratégie et la politique de formation linguistique. Il est utile, pour définir les objectifs d'une stratégie linguistique, de poser des questions pertinentes telles que : Quels sont les plans de l'organisation pour opérer au niveau mondial ? Quelles langues, quels secteurs et quelles cultures sont essentielles pour l'organisation ? Quelles sont actuellement les compétences essentielles en matière de communication pour les catégories de personnel concernées ? Quels sont les objectifs d'une amélioration des capacités de communication ? Aussi, afin de mettre en place une politique de formation linguistique, des questions s'imposent comme : Où se situent les problèmes de communication ? Est-il nécessaire de mener une analyse de besoins ? Comment organiser la planification linguistique ? Quelles doivent être les finalités de la formation linguistique ?

Dans le secteur éducatif, l'audit est communément utilisé pour améliorer l'activité éducationnelle dans le secteur public. Les établissements décident de mener un audit en matière de langue/communication afin de dresser l'état des lieux de sorte qu'on puisse améliorer le système de formation linguistique dédié aux étudiants. Pour ce faire, plusieurs parties sont invitées à participer à la procédure d'audit : la direction, les enseignants de langues/responsables de projets, les enseignants de disciplines spécialisées, des conseillers/spécialistes extérieurs, des représentants de milieux professionnels, le ministère de l'éducation, les étudiants et les représentants des systèmes d'amélioration de la qualité dans les universités. L'audit en question est un processus qui comprend plusieurs phases, allant de la planification préliminaire à la phase de rendre compte de l'exercice en passant par une phase de planification, une évaluation interne et un audit externe. Sur la base des résultats de l'audit, la direction élabore sa stratégie linguistique et sa politique de formation linguistique. Vient après, l'étape d'analyse des besoins linguistiques qui offre une information détaillée sur

les besoins de formation afin de concevoir une formation sur mesure en matière d'apprentissage des langues. L'analyse des besoins permet de connaître le niveau de compétences linguistiques acquis d'un participant, les besoins en matière linguistique, les situations de communication ciblées, l'expérience linguistique antérieure du participant, les souhaits concernant les types de cours et l'organisation temporelle.

Les résultats de l'analyse des besoins linguistiques peuvent être investis pour concevoir un programme linguistique fonctionnel en fixant :

- Des objectifs réalistes,
- le nombre de personnes intéressées par une amélioration de leurs compétences linguistiques à court terme/long terme,
- les contenus sur lesquels les cours doivent être centrés,
- les niveaux sur lesquels doit porter l'enseignement,
- le temps de formation.

Les organisateurs d'un programme linguistique présentent à la direction, pour l'approbation, un plan de formation comportant un rapport sur l'analyse des besoins, une proposition d'une formation à court et long terme, y compris son coût, et un plan pour la présentation des résultats de la formation.

Pour conclure, on peut dire que, pour améliorer la compétence communicationnelle dans une organisation, un processus doit être mis en place. On commence par la phase de l'audit linguistique qui aboutit à la formulation d'une stratégie linguistique. Si cette stratégie définit la formation linguistique comme solution, une politique de formation linguistique s'avère essentielle. Les organisateurs conçoivent un programme linguistique en prenant en compte les besoins réels des apprenants visés. Ces besoins ont été décelés suite à des analyses qui contribuent à mettre sur pied un programme linguistique professionnel ciblé et efficace puisqu'il vise des compétences précises en un temps bien limité.

4. Discussion

Nous pouvons tirer de cette contribution que, dans le cadre d'une politique éducative, la planification de la formation linguistique permet d'identifier le début, le milieu et la fin d'une série d'activités donnée. Dans ce cas, le risque provient de la possibilité que les différents volumes horaires concernées soient soit mal déclarées, soit mal combinées. Ainsi le risque, survient lorsque nous simplifions à l'excès l'activité et supposons qu'une planification

minutieuse et une répartition détaillée la rendront facile et faisable pour toutes les personnes impliquées sans tenir compte de la myriade de facteurs (situationnels) en jeu à chaque étape, à chaque instant. Avoir un calendrier décomposé en séquences gérables est important, mais ce n'est pas suffisant en soi. Nous aurons ainsi besoin d'une escorte et d'un pilote. La simplicité de cette stratégie soulève par-là certaines inquiétudes. Et nous serons loin de comprendre que ces séquences d'actions ou d'activités ont des identités qualitativement différentes. Or, pour réussir la mise en œuvre d'une stratégie inventive, nous devons identifier les acteurs et opérateurs clés à chaque niveau. Le manque de précision de la position des opérateurs engagés dans le processus de planification de la formation pourrait conduire à conclure qu'il ne s'agit que d'un appareil technique et systématique livré à lui-même. Ensuite, il ne doit y avoir aucun malentendu quant à connaître les rôles des opérateurs des services rendus. Les opérateurs, comme les acteurs, ont également des perspectives différentes sur le rôle qu'ils jouent dans le processus de création de projet. Il est donc utile de configurer le casting et d'attribuer des rôles avant et tout au long du processus. Bien que le rôle du responsable de formation s'apparente à celui d'un ingénieur, il doit éviter de tomber dans le piège de la construction d'un ensemble de procédures par une mauvaise utilisation des outils de planification et de gestion et une sursaturation des technologies éducatives.

Travailler en formation, c'est surtout travailler avec des informations de toute nature et des personnes en transition, mais il faut aussi démontrer son travail et valoriser sa gestion de projet, notamment via sa structure. Le risque ici est, enfin, de vouloir tout modéliser et formaliser et de tout retenir dans les procédures de mise en œuvre.

5. Conclusion

Tant l'approche théorique et méthodologique utilisée dans ce domaine que la richesse de la matière qu'il contient sur les contextes des politiques éducatives linguistiques et le plurilinguisme rendent le texte de référence de HUHTA Marjatta digne d'intérêt. Il est dès lors fortement recommandé aux spécialistes et aux communautés scientifiques qui souhaitent en savoir plus sur ces thématiques. Autrement, cela nous laisse en attente d'un certain nombre d'études empiriques portant sur les tentatives d'ajustement et de conduites de ces politiques vers des modèles d'organisation de référence. Une vigilance particulière sur le développement des traitements actuels qui supposent d'abord le plurilinguisme prononcé, et le professionnalisme ensuite, est indispensable pour s'assurer que le grand public puisse récolter les bénéfices de l'adaptabilité qu'offrent les processus de communication en entreprise.



Autrement, pour bien inscrire les habiletés de communication dans le contexte des savoir-faire professionnels, il faut aussi considérer l'articulation des habiletés plurilinguistiques avec celles de la profession. Il est important de tenir compte à la fois des aspects formels et informels de la communication dans l'exercice de ses fonctions professionnelles. Nous recommandons enfin vivement à toute partie intéressée de se concentrer sur les relations interdisciplinaires, multi-perspectives et pratiques qui peuvent aider à fixer des objectifs ambitieux pour réussir tout projet de planification de formation linguistique, les formations professionnelles en langues des affaires entre autres.

BIBLIOGRAPHIE

Ardouin, T. (2017). Politique et diagnostic de formation, dans: *Ingénierie de formation. Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*, sous la direction de ARDOUIN Thierry. Paris, Dunod, p. 57-77.

Consultable sur : URL : <https://www.cairn.info/--9782100769421-page-57.htm>

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon: Chronique Sociale.

Cilianu-Lascu, C. & Sala, M. (2008). *Les langues de la communication professionnelle dans les entreprises de Roumanie: enjeux, réalités, perspectives*. Consultable sur : <http://efnil.org/documents/conference-publications/lisbon-2008/15-EFNIL.Lisbon-publ.Lascu.pdf>

Coste, D. (2007a). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », dans : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, forum organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (Strasbourg, 6 – 8 février 2007)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun européen de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans: A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogiques.Net*. Montréal.

Fries, H. (2009). « Langues de spécialité et CECR: un mariage explosif? », la Journée de Langues de Spécialité à Grenoble, conclut que, face au manque de descripteurs orientés vers les langues de spécialité, Presses.

Huhta, M. (2002). *Outils pour la planification de la formation linguistique, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue-* Etude de référence, division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV-Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mangiante, J-M, & Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

Mayrhofer, U. & Urban, S.(2011). *Management international – des pratiques en mutation*, Paris : Pearson.

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information/Quel cadre pédagogique?. Paris. ESF. pp.54-56.

Ashoff, G. (2001). L'implication des entreprises dans la formation professionnelle au Maroc, Un élément stratégique de la mise à niveau de l'économie Marocaine, Etudes et rapports d'expertise (11/2001), Bonn, Institut Allemand de Développement.