



HAL
open science

L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères du système éducatif arménien : le cas de l'Arménie comme État de l'espace Postsoviétique

Aida Ter-Ghazaryan

► **To cite this version:**

Aida Ter-Ghazaryan. L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères du système éducatif arménien : le cas de l'Arménie comme État de l'espace Postsoviétique. Linguistique. Université Clermont Auvergne, 2021. Français. NNT : 2021UCFAL023 . tel-04673627

HAL Id: tel-04673627

<https://theses.hal.science/tel-04673627v1>

Submitted on 20 Aug 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Clermont Auvergne

École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Laboratoire de Recherche sur le Langage

Discipline : Sciences du langage

**L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
(CECR) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères du système
éducatif arménien : le cas de l'Arménie comme État de l'espace Postsoviétique**

Aida TER-GHAZARYAN

Thèse pour l'obtention du titre de Docteur en Sciences du Langage de
l'Université Clermont Auvergne

Sous la direction d'Anne-Laure FOUCHER

Présentée et soutenue publiquement le 30 septembre 2021 devant un jury composé de :

Monica BARSI, Professeure des universités, Università degli Studi di Milano, rapporteure

Margaret BENTO, Professeure des universités, Université Paris Descartes, rapporteure

Damien CHABANAL, Professeur des universités, Université Clermont Auvergne, examinateur

Anne-Laure FOUCHER, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne,
directrice de thèse

Arayik NAVOYAN, Docteur en science de l'éducation, Université Française en Arménie,
examinateur

Evelyne ROSEN-REINHARDT, Maîtresse de conférences, Université de Lille, examinatrice

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements les plus chaleureux à toutes les personnes qui m'ont accompagnée pendant l'élaboration de cette thèse et plus particulièrement à Madame le Professeur Anne-Laure FOUCHER, ma directrice de thèse, pour son soutien constant, sa grande disponibilité et ses nombreux conseils précieux durant toutes ces années.

Également, j'adresse un grand remerciement à tous les membres du Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'Université Clermont Auvergne pour leur accueil chaleureux et convivial lors de mes séjours en France.

Je souhaite vivement remercier Monsieur Jean-Marc LAVEST, ancien Recteur de l'Université Française en Arménie, pour m'avoir fait confiance et pour l'aide qu'il a manifesté à mon égard. J'adresse aussi mes remerciements au présent Recteur de l'Université Française en Arménie, Monsieur Bertrand VENARD, pour sa confiance dans la réalisation de ce projet et pour le soutien financier.

J'adresse de chaleureux remerciements à Monsieur Arayik NAVOYAN, Vice-Recteur de l'UFAR, membre du jury de ma soutenance, qui était l'une de premières personnes à m'encourager dans ce chemin de formation, ainsi qu'à tous les membres du jury, Madame le Professeur Monica BARSİ, Madame le Professeur Margaret BENTO, Monsieur le Professeur Damien CHABANAL, et Madame la Maîtresse de conférence Evelyne ROSEN pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de participer au jury de cette thèse et de juger mon travail.

Cette recherche n'aurait pas pu avancer sans la disponibilité et l'accueil que m'ont témoigné mes collègues qui ont bien voulu participer aux entretiens et m'accepter lors de mes observations de cours.

Et bien sûr, au terme de ce parcours, je voudrais exprimer toute ma gratitude envers ma famille qui m'a beaucoup encouragée et soutenue moralement et financièrement pendant ces trois dernières années.

SOMMAIRE

PARTIE 1. Introduction	10
1.Harmonisation de l'enseignement des langues	10
2.Enseignement supérieur en Arménie	13
3.Le CECR et ses principes de base	14
4.Justification du choix du projet de thèse	16
5.L'objectif général de la recherche	17
6.Les questions et les hypothèses de la recherche	19
7.La structure de la thèse	21
PARTIE 2. Conceptualisation et cadrage théorique	23
Chapitre 1. Contexte Européen	24
1. Les projets de coopération pour une Europe Unie	24
2. Le rôle de l'éducation dans l'Europe de l'après-guerre	27
3. Premières démarches vers l'harmonisation de l'enseignement	29
4. Les langues étrangères comme levier important pour l'harmonisation	31
5. L'évolution des politiques linguistiques européennes	34
Chapitre 2. Les concepts-clés du CECR et sa pertinence pour l'Arménie	42
1. Parcours à travers le contenu du CECR	42
2. Le CECR : un instrument politique	44
3. Le message méthodologique du CECR	49
4. Le cadre de référence comme une ressource d'évaluation	67
5. Utilisateurs et utilisation du langage	76

6. Sensibilisation interculturelle, compétence socioculturelle et sociolinguistique	80
7. Curriculum pour développer des compétences plurilingues et pluriculturelles	85
Chapitre 3. Les désaccords sur le CECR et son Volume Complémentaire du point de vue politique et idéologique	88
1. Les objectifs limités du CECR	88
2. L' utilisabilité du CECR pour les utilisateurs	90
3. Technologie politique de l'enseignement des langues étrangères	93
4. La faiblesse de la notion des compétences	96
5. Manuels alignés sur le CECR	98
Chapitre 4. CECR : exemples d'implémentation dans l'union européenne et au-delà	101
1. Planification du curriculum	101
2. Evaluation et alignement des tests nationaux sur le CECR	104
3. Examen externe	106
4. Le rôle des enseignants	108
4. Formation des enseignants	110
Chapitre 5. Le contexte de l'enseignement supérieur en Arménie et son évolution	113
1. Evolution historique de la politique linguistique en Arménie	113
2. Enseignement supérieur arménien dans la période soviétique	115
3. Politique linguistique de l'Union Soviétique	116
4. Période de transition pour l'enseignement en Arménie	118
5. Nouvel élan des réformes de l'enseignement supérieur arménien	121
6. Le CECR et l'enseignement des langues en Arménie	122
7. Le russe comme première langue étrangère	124

8. Nécessité d'une deuxième langue étrangère pour l'Arménie	126
PARTIE 3. Démarche méthodologique de la recherche	128
1. Recherche exploratoire, descriptive et compréhensive en didactique des langues	129
2. Justification du choix de l'approche méthodologique	131
3. Types de recueil et types de données recueillies	132
4. Positionnement épistémologique	135
5. Échantillonnage de la recherche	137
6. Élaboration des outils de recueil de données pour la recherche	146
7. Considérations éthiques liées à la récolte des données	156
8. Analyse de données	157
9. Réflexions sur les limitations des approches méthodologiques utilisées	167
PARTIE 4. Présentation des résultats	170
1 Analyse documentaire	171
2. Analyse des entretiens avec les responsables des chaires	185
3. Analyse des réponses au questionnaire enseignant	201
4. Les conditions de l'enseignement et l'intégration du CECR	219
5. Analyse des pratiques enseignantes	224
6. Les pratiques enseignantes vues par les étudiants	237
7. Les pratiques observées sur le terrain	242
8. Discussions et Conclusions	258
9. Nos propositions de pistes didactiques et pédagogiques	275
10. Conclusions	284
11. Recommandations pour les futures recherches	286

BIBLIOGRAPHIE	288
Références bibliographiques en langue russe et arménienne	316
Références bibliographiques des documents officiels	318
Références bibliographiques des manuels	320

LISTE DES TABLEAUX

Tableau No 1 : Questions de recherche	130
Tableau No 2 : Récapitulatif du corpus documentaire	139
Tableau No 3 : Échantillon des Universités de la recherche	141
Tableau No 4 : Récapitulatif de l'échantillon de la recherche	142
Tableau No 5 : Ratio de genre des répondants au questionnaire	143
Tableau No 6 : Corpus des observations de cours	145
Tableau No 7 : Synthèse des caractéristiques des données	158
Tableau No 8 : Codes pour le corpus des données	160
Tableau No 9 : Exemple d'analyse de fréquence des mots des documents	162
Tableau No 10 : Catégories d'analyse	165
Tableau No 11 : Ensembles de données du Corpus	170
Tableau No 12 : Récapitulatif du corpus documentaire	171
Tableau No 13 : Liste des mots-clés fréquemment utilisés dans le D4 et rencontrés dans le D1	175
Tableau No 14 : Scénario de l'enseignement des langues en Arménie	178

Tableau No 15 : Mots-clés du D5 pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères	180
Tableau No 16 : Profil des responsables des chaires	185
Tableau No 17 : Conception des responsables des chaires de leurs missions et fonctions	186
Tableau No 18 : Mots-clés utilisés par les responsables	189
Tableau No 19 : Fréquence des mots utilisés dans les descriptions du CECR	203
Tableau No 20 : Obstacles possibles à l'intégration du CECR selon les enseignants	209
Tableau No 21 : Informations sur les enseignants interviewés	213
Tableau No 22 : Perception des pratiques pédagogiques par les étudiants	238
Tableau No 23 : Moyenne des réponses des étudiants par Université	241
Tableau No 24 : Tableau synoptique des résultats des observations de cours	244
Tableau No 25 : Documents et supports didactiques	249
Tableau No 26: Déroulement des cours par rapport à l'approche actionnelle	251
Tableau No. 27 : Curriculum à différents niveaux du système éducatif et ses composantes	277

LISTE DES FIGURES

Figure No 1 : Degré de connaissance du CECR des participants	202
Figure No 2 : Utilité du CECR selon les enseignants	205
Figure No 3 : Alignement des cours et des manuels sur les principes du CECRL	206
Figure No 4 : Impact du CECR sur l'enseignement des langues	207
Figure No 5 : Désir des enseignants de recevoir une formation supplémentaire sur le CECR	211
Figure No 6 : Satisfaction des étudiants de l'enseignement des langues	240

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Lettre d'autorisation du recteur de l'UFAR	322
Annexe 2 : Formulaire de consentement libre et éclairée (version française et anglaise).	323
Annexe 3 : Grille d'observation des cours	327
Annexe 4 : Trame d'entretien avec les responsables des chaires	331
Annexe 5 : Trame d'entretien avec les enseignants	334
Annexe 6 : Questionnaires pour les enseignants (version française et anglaise)	337
Annexe 7 : Questionnaire pour les étudiants	355
Annexe 8 : Notes lors des observations des cours	357
Annexe 9 : Exemples des questionnaires anonymes auprès des étudiants	360
Annexe 10 : Transcription des entretiens avec les enseignants (version arménienne et française)	364
Annexe 11 : Transcription des entretiens avec les responsables (version arménienne et française)	411

PARTIE 1. INTRODUCTION

Cette partie initiale vise à présenter le contexte général et les concepts fondamentaux de notre travail de recherche. Il s'agit dans un premier temps de montrer le contexte de l'harmonisation de l'enseignement des langues étrangères (p. 10) ainsi que de tracer le portrait actuel du milieu de l'enseignement supérieur en Arménie (p. 13). Nous allons illustrer dans un deuxième temps les principes essentiels du CECR (p. 15). Nous allons ensuite justifier le choix du sujet de la thèse (p. 16) puis présenter les hypothèses de la recherche et les questions qui en découlent (p. 19). L'accent sera mis sur l'explication du lien entre les objectifs de la présente étude et les priorités et activités liées à l'enseignement des langues étrangères en Europe et en dehors du contexte européen. Finalement, nous présenterons la structure de la thèse en introduisant le contenu des chapitres qui vont suivre (p 21).

1. HARMONISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La première décennie du XXI^e siècle est marquée par un progrès sans précédent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication qui a provoqué une véritable explosion du volume de connaissances, d'informations et de données pleinement disponibles et accessibles en temps réel. Ce rapprochement des économies, des cultures et de l'enseignement du monde entier est défini par un mot : « mondialisation ». « Avant, les événements qui se déroulaient dans le monde n'étaient pas liés entre eux. Depuis, ils sont tous dépendants les uns des autres » une situation décrite par Polybe au deuxième siècle avant Jésus-Christ reflète complètement la réalité du XXI^e siècle (Mucchielli, 2009). Analysant les tendances de la mondialisation, le journaliste américain Thomas Friedman (2005) écrit : "Le monde est devenu plat", c'est selon lui la révolution technologique de l'information et des

communications qui rend le monde « plat » et l'économie et l'éducation mondiale toujours plus mondialisées.

Il va de soi que les tensions que ce concept de « mondialisation » comprend constituent un environnement radicalement différent dans lequel les institutions de l'enseignement supérieur doivent évoluer. L'enseignement supérieur a toujours été plus ouvert sur le monde que la plupart des autres secteurs et, par conséquent, cette interdépendance entre les pays interroge forcément l'enseignement qui contribue à toutes les mutations qui accompagnent la mondialisation. Ainsi, l'éducation joue un rôle-clé dans la formation de ce nouvel environnement mondial, car elle conditionne la connaissance, le transfert des technologies et la collaboration transfrontalière (OCDE, 2011).

Cette ouverture à la mondialisation est un impératif qui s'impose aux universités sous la forme de l'internationalisation des cursus et de la formation conformément au marché du travail mondialisé.

Pour répondre à cet impératif, les universités doivent encourager la mobilité des étudiants, créer des réseaux internationaux, repenser leur offre de formation, et surtout renforcer l'enseignement des langues étrangères en faisant évoluer les méthodologies et les programmes d'enseignement.

Ainsi, le besoin d'introduire une certaine uniformité, un cadre régulateur international favorisant l'intégration globale des systèmes d'enseignement supérieur et la mobilité des étudiants est devenu prépondérant. Cette situation a abouti à une initiative visant à harmoniser les diplômes à l'échelon européen et, par conséquent, en 1998, les ministres de quatre pays (Royaume-Uni, Allemagne, France et Italie) ont donné naissance au « processus de Bologne ». Ce processus devient le cadre principal qui régit la réaction européenne à la mondialisation de l'enseignement supérieur visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (Curaj et al, 2015). Favorisant une transparence dans l'enseignement et établissant des modèles

de cours compatibles, le Processus de Bologne a joué un rôle essentiel pour promouvoir la mobilité des étudiants.

Néanmoins, cette initiative pour l'harmonisation des diplômes des pays européens ne répondait pas à toutes les questions liées à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans les années 1990, les diplômes et les examens de langue ne proposaient pas encore d'équivalence (North, 2000). De nombreux certificats scolaires attribués pour l'apprentissage des langues ne donnaient pas beaucoup d'information sur la connaissance des étudiants, donc il était très difficile de relier ces résultats entre eux car les évaluations n'étaient pas transparentes et il fallait être familier avec le cours ou l'examen particulier pour donner un sens au résultat. Ce manque de cohérence dans l'organisation de l'apprentissage des langues et dans la communication des résultats obtenus était un véritable obstacle pour la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs dans un espace européen uni et mondialisé.

Dans ce contexte, l'harmonisation de l'enseignement des langues étrangères constitue un pas important vers l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans tous les pays européens. Un système bien établi de l'enseignement des langues étrangères d'un pays est étroitement lié à son pouvoir politique, économique, technologique et culturel (Crystal, 2003). Cette domination présente des avantages qui peuvent profiter à tous : la connaissance des langues étrangères offre des opportunités à tous les pays ou institutions, leur permettant d'apprécier ce qu'ils ont en commun.

En effet, on constate que l'analyse des transformations de la société qui a abouti à la signature de la Déclaration de Bologne en 1999 a, bien avant cela, en 1991, abouti à la décision du Conseil de l'Europe de créer le Cadre européen commun de référence pour les langues (Bonnet, 2007). Officiellement, le CECR a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe comme l'aboutissement d'un processus activement mené depuis les années 70 grâce à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe. Le présupposé de la réponse européenne aux questions d'apprentissage et d'enseignement des langues semble se fonder sur

la possibilité d'une harmonisation, voire d'une standardisation, par le biais de critères et de descripteurs communs, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe.

2. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ARMÉNIE

Après avoir recouvré son indépendance en 1991, à la suite de l'effondrement de l'Union soviétique, l'enseignement supérieur arménien a commencé à rétablir son indépendance et son autonomie. Un certain nombre de réformes du système d'enseignement supérieur arménien ont été réalisées ; l'Arménie a notamment rejoint l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et le processus de Bologne en signant le communiqué de Bergen en 2005. Depuis lors, l'Arménie a mis en œuvre la plupart des initiatives convenues par les ministres de l'éducation des États membres. Elle a accueilli le secrétariat du groupe de suivi de Bologne de 2012 à 2015, puis la conférence ministérielle et le quatrième forum politique de Bologne en 2015. Aujourd'hui, l'Arménie tente de mettre en œuvre une nouvelle vision pour son système d'enseignement supérieur tout en poursuivant les objectifs de l'EEES.

On peut citer comme exemple la création d'une agence d'assurance qualité qui a été intégrée à l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), et qui a été ajoutée au Registre européen d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur en 2017. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) a également été introduit en 2011. Les pionniers des universités publiques ont repensé le système, passant de programmes à un cycle à des programmes à deux cycles de niveau licence et master, en s'alignant sur les autres grands systèmes dans le monde.

Bien que des mesures importantes aient été prises au cours de cette période, il reste de nombreuses questions à régler pour mettre en place un système intégré compétitif et innovant dans le pays, conformément aux normes et valeurs internationales. Plusieurs programmes

soutiennent la mobilité des étudiants et du personnel académique arméniens à l'étranger. Cette mobilité augmente la nécessité pour l'Arménie de création d'un système d'enseignement des langues harmonisé avec les systèmes européens.

Ainsi, le besoin de l'intégration de l'économie nationales dans une économie mondialisée et la contribution à la mobilité des citoyens ont été les arguments qui ont été utilisés, dans le cas de l'Arménie, pour une harmonisation possible de l'enseignement des langues avec les pays européens et pour l'utilisation des principes de l'enseignement des langues étrangères proposés par le CECR. Il est devenu évident que la politique d'enseignement supérieur en Arménie doit être révisée afin de contenir des lignes sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en jumelage avec les principes européens. L'objectif de cette politique est d'avoir des citoyens capables de communiquer dans la langue étrangère et ainsi de conduire le pays dans une internationalisation économique.

Suite à sa publication, l'influence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) augmente de façon régulière et conséquente tant en Europe qu'à l'extérieur du continent (Valax, 2011, Trim J. 2001, Goullier, 2007).

Néanmoins, nous nous demandons comment cette importation du CECR est vécue et réorientée par un pays non européen, tel que l'Arménie. Bien que la traduction du Cadre en Arménien ait été réalisée en 2005, les anciens programmes et méthodes de l'enseignement des langues étrangères restent toujours actuels dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur. Les cadres enseignants d'aujourd'hui sont encore majoritairement des spécialistes qui ont été formés dans le système soviétique d'enseignement, considéré justement comme un des meilleurs de son temps. Il reste donc un long chemin à accomplir pour l'application complète de ce nouveau système face au conservatisme qui règne dans le système d'enseignement national.

3. LE CECR ET SES PRINCIPES DE BASE

Le CECR apporte une contribution décisive aux politiques des langues en Europe, ayant pour but principal d'améliorer les compétences communicatives et de produire une transparence dans la qualification des langues. C'est un cadre général qui indique ce que les apprenants des langues étrangères doivent apprendre pour pouvoir utiliser effectivement la langue en pratique. Ainsi, le cadre crée une base commune et sert de ligne directrice pour des curriculums de l'enseignement des langues (qualification, manuels, examens, programme) face aux besoins croissants des Européens de communiquer à travers les frontières, dans une Europe de plus en plus multilingue et multiculturelle suite aux processus d'intégration et d'internationalisation (CECR 2001 :11).

Les principes essentiels du cadre sont les suivants :

- promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement :
- fournir une base solide pour la reconnaissance mutuelle des qualifications de la langue :
- assister les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, et administrateurs de l'éducation dans le but d'harmoniser et de concentrer leurs efforts.

Depuis sa publication, les Etats membres du Conseil de l'Europe ont été encouragés à adopter le CECR comme référence pour leurs programmes nationaux de langues, l'intention étant que leurs diplômes nationaux et les certifications soient alignés sur ses niveaux de référence communs. Cela permettrait aux professionnels travaillant dans le domaine linguistique de communiquer plus facilement et d'identifier les compétences des apprenants plus facilement, et en retour, faciliterait la mobilité internationale.

Le CECR va bien au-delà d'une actualisation des connaissances en didactique des langues : il marque, dans le passage du concept de compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement, un véritable changement de paradigme conceptuel. En mettant

l'accent sur l'action, la perspective actionnelle confère un sens nouveau à « compétence », qui fait du CECR un véritable instrument de renouvellement de l'enseignement/apprentissage des langues (CECR 2001 :17). Ainsi, le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

4. JUSTIFICATION DU CHOIX DU PROJET DE THÈSE

Les enseignants des langues étrangères peuvent choisir parmi une grande diversité d'options méthodologiques. Ils peuvent choisir des méthodes et des matériaux conformément aux besoins ou aux préférences des apprenants, ou bien selon les contraintes de l'institution ou du cadre éducatif. L'invention de pratiques ou d'approches d'enseignement reflète un engagement à trouver des moyens plus effectifs et efficaces pour organiser l'enseignement des langues étrangères.

Martyniuk & Noijons (2007) ont souligné l'importance du rôle des enseignants dans la mise en application des pratiques du CECR. Il y a très peu de recherches portant sur la maîtrise du CECR, notamment sur ce que les enseignants des langues étrangères connaissent et croient au sujet du CECR, ainsi que sur le rapport des pratiques de l'enseignement des langues étrangères avec l'intégration du CECR (Borg, 2009).

Dans un premier temps, l'enseignant en tant qu'acteur social, au milieu des nouvelles réformes joue un rôle très important. Le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe. Tous ceux qui interviennent dans des écoles en changement peuvent constater que le métier change. Il y a bien sûr des éléments individuels, mais par le fond, il est représenté en une intégration dans des projets communs (Paquay, 1994 ; Little, D., et Perclova, R.,2001)

affirment que les enseignants sont de plus en plus amenés à concevoir et à développer des projets pédagogiques, soit en groupes, soit à l'échelle de l'établissement. Ce qui implique nécessairement qu'ils s'engagent comme « acteurs sociaux » au niveau local.

Dans le but d'explorer les enjeux des changements dans les politiques linguistiques, notre étude porte sur l'analyse de l'implémentation des principes et des critères du CECR dans l'enseignement supérieur de l'Arménie, plus particulièrement la connaissance et l'attitude des enseignants envers les innovations inspirées par le Conseil de l'Europe, et le degré d'utilisation des principes du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, à travers un regard sur les enjeux de l'intégration du CECR en Arménie, nous cherchons à mieux cerner les réalités d'enseignement des langues étrangères en Arménie, la façon dont l'influence du CECR a été perçue par les Universités et par les enseignants et nous aspirons à créer des propositions de pistes didactiques et pédagogiques du CECR adapté pour le contexte arménien basé sur les résultats de la recherche.

Pour mieux analyser notre sujet d'étude nous partons d'un regard croisé qui va nous permettre d'analyser la description des participants de la recherche et leur point de vue face aux reformes du contexte éducatif.

5. L'OBJECTIF GENERAL DE LA RECHERCHE

Le but de ce projet est de décrire comment et à quel point un ancien pays soviétique adapte et applique les principes et les critères du CECR reconnus par plusieurs pays européens et non-européens pour répondre à l'internationalisation de l'enseignement et pour contribuer à la mobilité des étudiants dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Le présent travail de recherche s'intéresse du point de vue global à l'adaptation du CECR en Arménie, à la place que le document occupe au sein de la politique linguistique du pays et également aux problématiques du passage entre le texte officiel et la réalité universitaire.

Le CECR comme une politique transnationale est construit pour un contexte européen avec des conditions sociales et de mobilité internationale différentes de celles de l'Arménie. De manière plus précise, notre étude vise à interpréter les aspects pris en compte par le Ministère de l'Éducation arménien et à comprendre les choix dans le contexte éducatif arménien.

Notre travail s'articule principalement autour de trois aspects que nous considérons importants à décrire et à interpréter dans notre travail de recherche. D'abord, nous nous intéressons à la question des réformes, principalement l'implémentation du CECR dans le contexte éducatif arménien et sa politique linguistique ; deuxièmement, à la perception des enseignants en charge d'activer les différents changements demandés par le Ministère de l'Éducation dans leur contexte de travail. Finalement nous avons décidé de réaliser un projet de recherche qui permettra de comprendre l'organisation et la réalisation des activités formatives et officielles des administrateurs de l'enseignement des langues étrangères en relation avec le CECR en Arménie.

Notre étude essaiera de révéler les points problématiques qui sont apparus pendant l'implémentation du CECR du point de vue des responsables des chaires et des enseignants, nous explorerons la façon dont les enseignants adaptent les changements et les innovations en organisant leurs cours de langues étrangères. Nous analyserons à quel point les enseignants sont conscients du processus de changement qui influence largement le résultat des réformes. Nous nous interrogerons sur la façon dont les enseignants peuvent devenir des acteurs sociaux de changement de leur propre pratique, avec une mise en œuvre des nouvelles demandes ministérielles.

Les questions de notre recherche précitée supposent les objectifs généraux suivants :

- Déterminer la place que le CECR occupe au sein de la politique linguistique ou d'autres documents officiels liés à l'enseignement supérieur des langues étrangères de l'Arménie.

- Déterminer le degré de connaissance du CECR par les enseignants des langues étrangères des établissements de l'enseignement supérieur de l'Arménie.
- Déterminer le degré de l'utilisation des principes du CECR sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie, le domaine dans lequel le CECR est plus largement utilisé par les enseignants, et leurs attitudes envers les nouvelles normes.

6. LES QUESTIONS ET LES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Donc, on peut formuler les questions auxquelles le projet de recherche tentera de répondre ainsi :

Q1 : Quelles sont les grandes orientations et nouvelles mesures adoptées dans les politiques linguistiques arméniennes depuis l'adhésion du processus de Bologne en 2005 ?

Sous-question : Quelles sont les modifications et les nouveaux objectifs des politiques de l'enseignement après l'adoption du processus de Bologne et après l'intégration du CECR ?

Q2 : Quels sont les effets de ces orientations et mesures sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives de l'enseignement supérieur ?

Sous-questions : A quel point les universités sont ouvertes aux réformes ? Quels sont les facteurs qui ont une influence positive sur l'organisation de l'enseignement des langues ? Quels sont les enjeux qui freinent et empêchent ces transformations ? Comment se traduisent les grandes tendances dans les discours institutionnels et sur le terrain ?

Q3 : Comment ces grandes orientations et mesures sont interprétées par les enseignants dans leurs discours et dans leurs pratiques ?

Sous questions : quelles sont leurs connaissances du CECR ? Quelles dimensions du CECR sont mobilisés dans les discours ? Les enseignants des langues étrangères tiennent-ils compte du CECR et de l'approche actionnelle dans leur travail pédagogique ?

Les résultats de la recherche vont donner des réponses aux hypothèses suivantes :

- La mise en œuvre efficace du CECR en intégralité dépend fortement du contexte national, socioculturel et historique d'un pays conditionné par des différences de conception induites par les traditions éducatives spécifiques à chaque pays.
- La problématique dans la mise en œuvre des réformes universitaire est le passage entre le texte officiel et la réalité universitaire, comprenant le passage des programmes et méthodes d'évaluation traditionnels aux nouvelles approches didactiques du CECR. L'enseignement chez les enseignants semble se réaliser difficilement à cause d'une compréhension incomplète des principes du CERC due au manque de formations appropriées organisées pour les enseignants.
- Dans l'enseignement supérieur arménien, le CECR est très largement utilisé comme un outil au service de l'évaluation, mais il n'y a pas d'alignement avec les standards du CECR dans la construction des programmes, l'organisation de l'offre de formation, les certifications et les manuels de langue.

En vue de proposer des éléments de réponse à ces questions et de confirmer ou infirmer les hypothèses, nous avons été amenée à étudier le CECR et à analyser et examiner la façon dont le système national d'enseignement supérieur filtre les effets et les principes d'un cadre commun. Il paraît évident que le CECR peut avoir initialement un impact local, puisque les convergences mondiales reflètent les différents obstacles locaux, régionaux et nationaux, liés notamment à l'action réglementaire des gouvernements et à la culture. C'est la raison pour laquelle l'implémentation du CECR varie également d'un pays à l'autre.

Notre travail consiste à faire une exploration sur les enjeux entre les objectifs ministériels et la pratique professionnelle des enseignants des langues étrangères en contexte arménien. La

recherche est appuyée sur différentes données recueillies : étude documentaire, questionnaires auprès des enseignants, questionnaires auprès des étudiants, entretiens de suivi avec les enseignants, entretiens avec les responsables des chaires des langues étrangères et observation des cours.

7. LA STRUCTURE DE LA THÈSE

Suite à cette introduction qui constitue la première partie de notre thèse, dans la deuxième partie, nous présenterons notre cadrage théorique en abordant les concepts-clés, pertinents pour répondre à nos questions de départ et à notre questionnement général.

Dans la troisième partie, nous aborderons le Cadre méthodologique où nous présenterons notre ancrage disciplinaire, nos objectifs de recherche, les critères de constitution de nos corpus, les méthodes d'enquête et d'observation que nous avons choisies pour notre corpus. Nous décrirons les conditions dans lesquelles se sont effectués la collecte des documents, le recueil des témoignages et les observations de classes, et les stratégies et supports complémentaires auxquels nous avons eu recours pour y faire face. Puis nous présenterons nos méthodes d'analyse et justifierons nos choix.

Enfin, dans la partie suivante, nous mènerons, en tâchant de rester cohérent avec nos questions de départ et nos objectifs de recherche, nos analyses qualitatives à caractère exploratoire, descriptive et compréhensive, à chaque étape d'analyse de nos ensembles de données.

Les discussions et conclusions font l'objet du huitième chapitre de la partie quatre dans lequel nous croiserons et confronterons nos principaux résultats de recherche en vue de répondre à la question qui sous-tend notre recherche : les conceptions et démarches pour l'enseignement des langues étrangères dans les universités arméniennes s'appuient-elles sur les

recommandations du CECR, ces recommandations sont-elles transférables à notre système d'éducation, jusqu'à quel point les enseignants des langues étrangères utilisent les principes du CECR et sous quelles formes ? Dans le cadre de ces réflexions, nous ferons quelques propositions de didactique pour les acteurs chargés de la conception, de la mise en place et de l'enseignement des langues étrangères.

PARTIE 2. CONCEPTUALISATION ET RECADRAGE THÉORIQUE

Dans les chapitres inclus dans la deuxième partie, nous avons mis en évidence le contexte européen de création d'un Cadre commun pour l'enseignement des langues et l'intérêt de l'Arménie de rejoindre le processus de Bologne et de construire une société avec des compétences plurilingues et pluriculturelles adaptées aux nouveaux enjeux nationaux et internationaux. Nous tâcherons ainsi de dégager les répercussions des politiques européennes actuelles, sur les politiques locales, sur les institutions du supérieur et sur les acteurs de l'institution, directement concernés par les politiques linguistiques et les réformes éducatives.

Par la suite, nous analyserons les conceptions et démarches prônées pour l'enseignement des langues étrangères et véhiculées par le CECR. Cette analyse nous permet ainsi d'identifier si les produits pédagogiques et les principes du CECR peuvent être adaptés à notre système d'éducation et à nos enjeux. Nous nous sommes ensuite intéressée dans le troisième chapitre aux critiques du CECR comme instrument politique ainsi que comme source de solutions pédagogiques pour l'enseignement des langues. Par ailleurs, nous avons rassemblé quelques exemples de l'implémentation du CECR dans les pays européens et non-européens, ce qui nous a donné une synthèse d'exemples d'intégration du CECR dans les politiques linguistiques et qui a montré l'« universalité » du Cadre. Finalement, le dernier chapitre de cette partie résume l'évolution des politiques linguistiques arméniennes afin de montrer les processus de changement de l'organisation de l'enseignement des langues dans le système de l'enseignement supérieur, liée aux changements internationaux et à la globalisation mondiale.

CHAPITRE 1. CONTEXTE EUROPÉEN

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été officiellement lancé en 2001, mais le concept remonte aux années 1970 (North, 2007). Dans ce chapitre, nous allons discuter les origines du CECR. Nous commencerons par examiner le contexte de l'Europe d'après-guerre et comment il a conduit à la construction du Conseil de l'Europe et d'autres projets de coopération pour une Europe unie (p. 24). Nous montrerons ensuite le rôle de l'éducation et des langues étrangères pour le Conseil de l'Europe qui a mené à la volonté de ses membres de coopérer au niveau de la langue et de la culture (p. 27). Nous décrirons dans le chapitre suivant les premières démarches qui ont abouti à une harmonisation de l'enseignement (p. 29). Nous présenterons ensuite l'importance des langues étrangères comme un levier important pour l'harmonisation (p. 31) Nous présenterons ensuite l'évolution des différentes étapes de la politique linguistique européenne et comment elles ont conduit à la création du CECR (p. 34).

1. LES PROJETS DE COOPÉRATION POUR UNE EUROPE UNIE

Après la Seconde Guerre mondiale, la réconciliation et le rapprochement des peuples européens est devenue un espoir tout à fait réalisable dont résulterait non seulement une paix durable mais aussi une prospérité commune pour tous les pays membres (Desmond, 2014). Les Européens d'après-guerre ont commencé à croire que le seul moyen d'éviter que les horreurs de la guerre ne se reproduisent était de s'unir. La promesse d'une unification européenne se voyait déjà au congrès de La Haye qui a eu lieu en mai 1948 et qui a donné naissance en mai 1949, au Conseil de l'Europe, une organisation européenne ayant comme but l'intégration politique et l'unification du continent dans son entier (Bonnefous 1998 ; Lähdesmäki et al, 2021). Il a donc fallu un siècle pour que la vision du fameux écrivain et député Victor Hugo commence à se réaliser, lui qui avait déclaré lors du Congrès de la Paix à Paris en 1849 : "Un

jour viendra où vous France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne"¹.

La création du Conseil de l'Europe constituait un événement marquant pour la construction européenne dont l'objectif fondamental était d'unifier les peuples d'Europe en créant un espace démocratique commun et en assurant la protection des droits de l'homme (Wassenberg, 2014). La Convention européenne des droits de l'homme signée en 1950 est la première et la plus fondamentale convention visant à protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales (Bates, 2013). Elle est considérée comme un pilier important pour tous les traités et conventions qui ont été signés au cours des années suivantes et qui visaient de rétablir et de développer la communication et la coopération internationales (Petaux, 2009).

Lors de cette période de reconstruction, et dans le contexte de la concurrence des États-Unis, du Japon et de la Chine, les Européens ont également commencé à apprécier les avantages de se regrouper pour créer une entité plus forte qui pourrait mieux défendre la position de l'Europe sur la scène internationale (Benoît, 2006). On peut citer comme témoin le Plan Marshall qui est une coopération économique signée en 1948 prenant en charge la distribution d'une aide massive américaine destinée à financer la reconstruction des États européens. En 1961, cette coopération a pris le nom d'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Aujourd'hui cette organisation s'est élargie à l'échelle du monde développé et compte plus de 30 membres (Wolfe 2007).

¹ Victor Hugo, Discours d'ouverture au Congrès de la paix de Paris, 21 août 1849

Cinq ans après la fin de la guerre, le ministre des Affaires étrangères français, Robert Schuman, soutenant la proposition de Jean Monnet d'unifier les productions de charbon et d'acier, empêche une nouvelle guerre entre la France et l'Allemagne (Welch, 1999).

Pour renforcer les coopérations pour une Europe encore plus unie et afin de concilier tous les intérêts des pays membres, deux traités distincts sont signés à Rome : la Communauté européenne de l'énergie atomique (Euratom) et la Communauté économique européenne (CEE) (Stone, 2012). Cette intégration économique, aussi appelée traité de Rome, a été signée en 1957 à Rome en réunissant l'Allemagne de l'Ouest, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas et en tournant l'intégration européenne comme « symbole de paix » (Stone, 2012, p. 134).

Cette unification des pays européens était également un pouvoir considérable de relever les défis croissants de la mondialisation et des nouvelles technologies. Ainsi, au sortir de la guerre, l'Europe s'est retrouvée dans une situation de coopération entre états dans différents domaines. Mais comme on le remarque dans les premières années de reformation, les autorités européennes ne comptaient pas sur le domaine de l'éducation dans le chemin vers une Europe unifiée (Judt, 2005). Sa reconstruction économique et sociale intérieure a été au centre de l'attention et de l'énergie de chacun des États membres (Luce, 2006, p. 45-48).

Mais ces deux défis majeurs comme l'unification et la mondialisation ne sont pas qu'économiques, elles sont aussi culturelles et éducatives (Luce, 2006). Afin de réaliser cette « union sans cesse plus étroite des peuples européens » comme mentionnée dans les Traités de Rome² et affirmée depuis l'origine par les traités successifs, l'intégration européenne ne se limite pas par le seul domaine économique. La mondialisation et les nouvelles techniques d'information et de communication ont une influence importante sur les moyens de

² Préambule, Traités de Rome, 25 mars 1957, p. 1

transmission des savoirs et des connaissances, notamment sur les systèmes d'enseignement et de formation.

2. ROLE DE L'EDUCATION DANS L'EUROPE DE L'APRES-GUERRE

La question des politiques de l'éducation en Europe a été officiellement abordée pour la première fois en 1957 dans l'article 128 du traité de Rome où non seulement l'importance de l'éducation professionnelle et de la mobilité a été souligné, mais où il était aussi proposé « *d'établir des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun* »³ (Luce, 2006). Mais la réalisation de cet objectif demandait du temps et surtout des efforts. Les pays membres considéraient le système éducatif comme leur propre problème national et souhaitaient le maintenir dans leurs propres domaines (Cankaya et al, 2015).

La situation a commencé à changer progressivement vers les années 70, on a commencé à considérer peu à peu le domaine de l'éducation comme un complément nécessaire à l'action du développement dans les domaines économique et social (Luce, 2006 ; Lawn et Grek, 2002). En particulier, en octobre 1969, le Parlement européen a fait une demande d'eupéanisation des universités comme fondement d'une véritable Communauté culturelle (Parlement Européen, 2015). Une convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur européen a été conclue à Paris le 21 décembre 1979 en vue de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, et de contribuer, par cette action commune, à la coopération active de toutes les nations de la région Europe avec une meilleure utilisation de leur potentiel éducatif, technologique et scientifique. Parmi les objectifs mentionnés dans cette convention, on note les suivants :

³ Article 128, Traités de Rome, 25 mars 1957, p. 54/82

i) Ouvrir aussi largement que possible l'accès de leurs établissements d'enseignement supérieur aux étudiants ou chercheurs en provenance de l'un quelconque des États contractants ;

(ii) Reconnaître les études et diplômes de ces personnes ;

(iii) Examiner la possibilité d'élaborer et d'adopter une terminologie et des critères d'évaluation similaires qui facilitent l'application d'un système propre à assurer la comparabilité des unités de valeur, des matières d'études et des diplômes⁴.

Ce plan d'action désignait également comme objectifs principaux de faciliter la transition des étudiants de l'éducation au marché du travail, d'améliorer les possibilités des employés migrants, de développer l'enseignement des langues étrangères et de renforcer la coopération dans l'enseignement supérieur (Nóvoa, 1998). Afin d'atteindre les objectifs économiques de la communauté, l'Union Européenne a commencé à attacher une importance particulière aux politiques d'éducation, remarquant que l'éducation peut fournir une intégration culturelle et sociale et constituer ainsi un bon instrument de croissance économique. Ainsi, au début des années 70, avec la création de l'Institut universitaire européen de Florence le domaine de l'éducation a fait son apparition dans le cadre communautaire. (Palayret, 1996).

Il est naturel que cette intégration communautaire ne puisse pas être immédiate et facile. Cowles et al. (2001) proposent certains scénarios possibles du processus d'eupéanisation ; le premier se fait scrupuleusement dans le respect des principes européen et est caractérisé comme une absorption du modèle communautaire, deuxième scénario est décrit comme une forme de traduction des principes européens en raison des résistances qui existent au niveau institutionnel national. Deux autres scénarios sont opposés à ces options d'intégration et se caractérisent par une absence d'impact pour des raisons différentes qui bloquent toute

⁴ Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les Etats de la région Europe 1979, Paris, le 21 décembre 1979, p. 17

pénétration de l'influence européen. Enfin, dernier scénario possible est le rejet complet, qui est un scénario rare et presque hypothétique.

La décision de la fondation d'un système de formation professionnelle a été pris par la Commission en 1974. Prenant compte les scénarios décrits cette décision soulignait que l'éducation reste premièrement un système national et, seulement après, parvenait à l'idée d'établir un comité constitué de représentants des états membres pour harmoniser les systèmes nationaux des pays membres dans le processus d'intégration (Nerad, 2010). Autrement dit, il ne s'agissait pas d'une standardisation des systèmes d'éducation, mais plutôt d'harmonisation. Cette approche de l'Union visait à contrôler les systèmes d'éducation des pays membres sans se contredire les uns les autres (Lam, 2010).

3. PREMIÈRES DÉMARCHES VERS L'HARMONISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Malgré toutes les tentatives de création d'un espace commun de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur pour les pays européens, et bien que la question d'une libre circulation des citoyens soit aussi un des principes fondamentaux du traité de Rome, dans les années 70, la mobilité internationale des étudiants, des enseignants et des chercheurs restait très limitée (seulement 0,5 % des étudiants communautaires passaient une partie de leurs études dans un autre État membre⁵) (Gross, 1943 ;Tsegay, 2016).

Comme on l'a déjà mentionné, la coopération communautaire a prêté une importance significative à l'amélioration de la coopération entre institutions de l'enseignement supérieur, l'enseignement des langues étrangères et celle de la reconnaissance académique des diplômes. Mais un événement est avéré significatif pour l'éducation dans l'histoire de la Communauté : l'Acte unique européen (1986), qui a stipulé l'accomplissement du marché européen intérieur unique. Le marché européen suppose une libre circulation non seulement des biens et des

⁵Présentation de H. C. Jones au congrès annuel (1978) de l'Irish Vocational Education Association

services mais aussi des personnes (Cankaya et al, 2015). C'est à partir de ce moment que sont adoptés des programmes-cadres pluriannuels de recherche et de développement qui mettent aussi l'accent sur la mobilité des ressources humaines pour favoriser leurs formation et développement. Ici la participation des universités est très importante, donc ces programmes contribuent aussi au développement d'une coopération européenne dans l'enseignement supérieur. Ainsi l'éducation est devenue une nouvelle priorité pour les membres de la Communauté (Stamelos, 2003). De nouvelles opportunités éducationnelles ont été créées par les établissements d'enseignement supérieur des Etats membres pour établir ce marché unique, et ainsi l'échange des étudiants et des chercheurs a commencé à travers des programmes divers de l'UE comme Erasmus, etc. (Phillipson,2008).

Une autre avancée majeure pour la création d'une Europe plus étroite et unifiée est la chute du Mur de Berlin en 1989. Libérés de l'Union soviétique, les pays du bloc de l'Est ont eu hâte de se joindre à la famille européenne tant dans les domaines économiques qu'éducatifs (Horowitz, 2004). Une richesse et une diversité culturelles et géographiques s'ajoutent à cette Union formant le plus grand marché intérieur au monde. Ainsi, la fin de la guerre froide correspond à une période où l'Europe a connu une transformation dans les politiques éducatives. L'éducation est devenue officiellement l'un des domaines des politiques éducatives et a acquis une dimension juridique par le traité de Maastricht qui a été signé en 1992 (Commission Européen, 2006).

Malgré le fait que la coopération européenne a accompli des progrès dans le domaine de l'éducation, et particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur, l'enseignement universitaire en Europe continuait de manquer d'une certaine uniformité par le nombre de diplômes qui rendait ce niveau d'enseignement complètement incompatible (Zhou, 2016).

Certains changements prévus par l'Europe pour l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur sont intervenus dans la déclaration de la Sorbonne, qui a été acceptée en 1998

(Samson, 2016). La déclaration visait à assurer des échanges internationaux d'étudiants, d'enseignants et d'universitaires, en maintenant de plus en plus la coopération nationale et internationale.

La réalisation de ces objectifs de politique éducative s'est accélérée grâce au processus de Bologne lancé en 1999, et au sommet de Lisbonne en 2000 (Maresi, 2010). Ce processus met l'accent essentiellement sur la question de l'harmonisation – qui a un impact majeur sur le secteur de l'enseignement supérieur des pays membres. La Déclaration de Bologne a été préparée dans le cadre de la Déclaration de la Sorbonne en vue d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur et les diplômes des différents pays. Ainsi, la libre circulation des étudiants, du corps enseignant et des diplômés au-delà des frontières nationales devenait peu à peu une réalité pour l'Europe (OECD, 2008). Un pas important à la coopération universitaire a été la déclaration de la Sorbonne puis celle de Bologne, qui a eu lieu en juin 1999 et qui a enfin ouvert la voie à la création d'un véritable « espace européen de l'enseignement supérieur ». Cette initiative intergouvernementale était le fruit de coopération de plus de vingt années dans le cadre communautaire.

Le processus de Bologne a été la réponse définitive des gouvernements nationaux aux défis posés par la modernisation et par l'internationalisation de l'enseignement favorisant la mobilité des étudiants et des diplômés européens.

4. LES LANGUES ÉTRANGÈRES COMME LEVIER IMPORTANT POUR L'HARMONISATION

La Convention culturelle européenne qui était signée à Paris en 1954 répondait à toutes les activités dans les domaines de la culture et du sport (Jiangyuan, 2016). Cette convention tenait à sauvegarder le patrimoine culturel commun de l'Europe, et avec l'article 2, encourageait les signataires à prendre les mesures appropriées pour encourager le développement culturel, notamment :

a. encourager chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrir à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études :

b. s'efforcer de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire⁶.

C'est néanmoins vers la fin de la décennie que le public a été sensibilisé au besoin d'une connaissance beaucoup plus approfondie des langues étrangères, qui était aussi considéré comme un obstacle limitant la mobilité des étudiants et des chercheurs à travers leur parcours de formation (Trim, 1998). Lors des conférences ou des rencontres réunissant des représentants officiels des systèmes éducatifs, la question de l'enseignement des langues étrangères devenait de plus en plus prioritaire surtout dans une société où la communication s'améliore grâce au nouveau média technique et relations sociales de masse (Janne H, 1973). Un engagement communautaire dans le domaine des langues étrangères est devenu plus pertinent en 1959 à La Haye par la première session de ce qui est devenu, par la suite, la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation. Un accord unanime des experts était acté concernant l'enseignement des langues : « *La Communauté doit intervenir pour accroître le pouvoir de communication en tant qu'il dépend des langues. Comme celles-ci sont enseignées à des niveaux divers et avec des fortunes et des intensités diverses dans tous nos pays, c'est par une action communautaire ayant l'enseignement comme terrain qu'il faut agir* ». (Janne H, 1973, p. 30)

Malgré son importance, ce domaine ne donne toutefois pas rapidement lieu à des actions. Seuls de simples échanges d'information, des visites d'étude et des rencontres périodiques d'experts sur les méthodes et pratiques d'apprentissage des langues étrangères ont été accomplis durant

⁶ Convention Culturelle européenne, Paris 19 décembre 1954.

cette première phase de la coopération (Trim, 1998). D'un côté certains États membres ne souhaitaient pas une implication forte au niveau communautaire, considérant les langues comme un phénomène étroitement lié à la culture de chaque pays. Mais de l'autre côté, en 1982, le Comité des Ministres a adopté un document de Recommandations qui soulignait que « *le riche patrimoine des diverses langues et cultures d'Europe est une ressource commune précieuse à protéger et à développer. . . un effort éducatif majeur est nécessaire pour transformer cette diversité d'un obstacle à la communication en une source d'enrichissement et de compréhension mutuels* » (Holford et al., 2014). Il est également affirmé que « *ce n'est que grâce à une meilleure connaissance des langues vivantes européennes qu'il sera possible de faciliter la communication et l'interaction entre les Européens de différentes langues maternelles afin de promouvoir la mobilité européenne, la compréhension mutuelle et la coopération, et de surmonter les préjugés et la discrimination*⁷ ». Les gouvernements européens ont donc été encouragés à adopter ou à développer des politiques nationales dans les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et du développement culturel qui favoriseraient une plus grande convergence pour une coopération et coordination permanentes (Heather, 2003).

Toutefois, seulement après l'adoption du programme Lingua en 1989, des développements considérables ont été remarqués concernant l'enseignement des langues étrangères (Luce, 2006). Avec l'avènement du marché unique en 1993 et dans le contexte de l'Europe libre pour circulation des marchandises et des personnes, les problèmes posés par la communication en général et les problèmes de langue en particulier deviennent inévitables pour la communauté. C'est pour cette raison que le programme Lingua a été mis en place en juillet 1989 et depuis, les langues ont toujours été au centre des programmes européens dans le domaine de

⁷ Recommandation N R (82) du comité des Ministres aux États membres sur les langues modernes, adopté par le comité des ministres le 24 septembre 1982 lors de la 350^{ème} réunion des délégués des Ministres, p. 2-3

l'éducation (Sabran et al, 2009). Ce programme est entré dans sa véritable phase opérationnelle au début de 1991.

L'élargissement du cercle des pays européens depuis la fin de la guerre froide, ainsi que la mondialisation ont provoqué une exigence de qualifications avec lesquelles les étudiants pourraient trouver un emploi et poursuivre leurs études dans des environnements différents de ceux dans lesquels ils avaient obtenu ces qualifications (North, 2007). Cette raison pragmatique est devenue le moteur pour la création d'un système d'unités de crédit pour l'éducation des adultes en langues en Europe, et donc nécessitait un cadre. (Trim, 1998).

5. L'ÉVOLUTION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES

Bien avant les années d'élaboration de la version finale du CECR, il y a eu plusieurs changements et projets innovateurs dans les politiques linguistiques européennes. Les méthodes d'enseignement des langues ont toujours été des problèmes communs rencontrés dans l'éducation. Une série de séminaires portant sur les questions didactiques de l'enseignement des langues ont été organisés dans les années 1960, auxquels assistaient d'éminents experts des États membres du Conseil de l'Europe (Aydarova et al, 2016). Dans le cadre de ces séminaires, le gouvernement français a lancé un stage consacré aux Nouvelles méthodes de l'enseignement des langues. En 1961, lors du premier Symposium Intergouvernemental (tenu à Paris sous l'égide du Conseil pour la coopération culturelle) la France a présenté *Le Français Fondamental*, qui était une description du vocabulaire et de la grammaire de base pour la langue française. C'était une méthode directe d'enseignement du français comme langue étrangère qui avait été élaboré par le Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français (CREDIF) et qui supposait une acquisition progressive d'un vocabulaire méticuleusement choisi (Pons-Ridler et McKim, 1985).

Ce projet était un travail novateur par plusieurs aspects et constituait la première tentative pour simplifier l'apprentissage d'une langue afin de contribuer à sa plus large diffusion. Il

existait une demande par le gouvernement d'établir une gradation lexicale et grammaticale d'un corpus des textes oraux pour déterminer précisément quelle langue devait être enseignée. Une série des questionnaires a donc été conduite en 1950-1960 pour élaborer une liste de base des mots et des structures grammaticales qui étaient considérés nécessaires pour communiquer dans une langue (Dabène, 2013).

Après un raffinement supplémentaire par une commission de spécialistes des langues et de grammairiens, les listes finales furent élaborées. Ainsi, *Le Français Fondamental* s'écartait significativement de la méthode traditionnelle et stricte de "grammaire-traduction" et fournissait une base solide pour les développements ultérieurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ce projet a également eu une influence sur le modèle *Threshold level* au début des années 1970 (Herbert et Ingeborg, 2006).

5.1. MONDIALISATION ET RÉORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Le progrès et les changements dans les méthodologies de l'enseignement des langues n'étaient pas une fin en soi, mais étaient plutôt une nécessité dictée par le contexte mondial. Les industries multinationales et les marchés financiers mondiaux qui ont été créés dans les années 1970 ont provoqué un nombre croissant de personnes ayant besoin de développer des compétences linguistiques requises pour la communication quotidienne dans une langue étrangère. En plus, une demande croissante de compétences pratiques en langues a été créée comme résultat de la mobilité internationale des étudiants, des enseignants et des chercheurs. (Staide, 2011).

Dans ce contexte de mondialisation, une nouvelle approche a été nécessaire pour les experts et les enseignants des langues pour relever le défi global. Il existait un manque de nouvelles approches de la spécification des objectifs, du contenu et de la méthodologie de l'enseignement. Cette modernisation des méthodes d'enseignement des langues était lancée dans le cadre du Projet Majeur en 1970 (Valax, 2011).

Un petit groupe de travail (comprenant Jan van Ek, René Richterich, John Trim et David Wilkins) fut mis sur pied pour examiner la faisabilité d'un système d'unités de crédit pour l'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes. L'objectif global du projet était de faciliter la libre circulation des hommes et des idées dans l'espace européen en augmentant l'échelle et l'efficacité de l'apprentissage des langues (Trim, 2003). En conséquence, le groupe d'experts, avec la coopération active de linguistes, d'experts en matière d'enseignement et d'évaluation des langues, ainsi que d'administrateurs de l'éducation de toute l'Europe, a entrepris de créer les conditions propices au développement d'un apprentissage des langues à grande échelle.

L'objectif principal du groupe était de formuler des principes fondamentaux qui soutendraient une politique linguistique européenne à long terme. Ainsi, le groupe d'experts a consacré son temps à l'analyse des besoins opérationnels des apprenants et à l'élaboration des objectifs d'apprentissage raisonnables, explicites et appropriés.

Les apprenants des langues étrangères veulent se préparer pour pouvoir communiquer socialement avec des personnes d'autres pays. Cela signifie que ces gens veulent pouvoir entrer en contact les uns avec les autres en tant que personnes, échanger des informations et des opinions, parler d'expériences, de goûts ou de dégoûts, explorer les similitudes et les différences (Sokolovska, 2017). Partant de ce constat, le groupe d'experts a estimé qu'il pourrait remplir une fonction utile en fournissant une spécification détaillée de ce que l'apprenant d'une langue étrangère devrait pouvoir en faire, des sentiments et des notions qu'il aurait besoin d'exprimer, de poser des questions ou d'argumenter ou, plus généralement, comment communiquer au quotidien (Van Ek, 1975).

Puis vient bien sûr la question de savoir comment exprimer ces notions et ainsi de suite. La tâche du groupe d'experts était donc de contrôler un certain vocabulaire et une certaine grammaire, un ensemble indéterminé d'énoncés, qui ne serait qu'un outil pour l'exécution des

fonctions de communication, qui sont ce qui compte vraiment dans l'apprentissage d'une langue (Trim, 2003).

Ainsi, le « Threshold level » est développé et devient, dans une certaine mesure, une sorte de niveau de référence standard. Ce document a été très favorablement accueilli de la part des experts de l'enseignement des langues. Les concepteurs de manuels langue étrangère ont rapidement intégré les principes du document, déplaçant désormais l'accent sur la fonction et non sur la forme de la langue. Les concepteurs de programmes ont également adopté l'ensemble des situations, thèmes, notions et fonctions présenté dans le cadre descriptif pour les principes directeurs des curricula et pour les examens publics (Matthies, 1983 ; Manuel Tost Planet, 2006).

5.2. DIFFUSION DES NOUVELLES MÉTHODES

À la suite des expériences pilotes et des études de cas, la spécification de « Threshold level » a été révisée et harmonisée dans toutes les langues et republiée sous une forme finale. En 1976, un Niveau-seuil, qui est l'équivalent français du document a été élaboré selon un modèle similaire et a été publié (Coste et al. 1976). Une version de ce document a ensuite été élaborée pour l'espagnol (Slagter, 1979) et pour l'allemand (Schneider et al. 1989), s'appuyant à la fois sur The Threshold Level et Un Niveau-seuil. Depuis lors, le modèle a été successivement appliqué à d'autres langues comme l'italien (1982), au néerlandais (1985), au danois (1983), au norvégien (1988), au portugais (1988), etc. (Alvarez, 1981).

Ce document s'est servi pour la réorganisation de l'enseignement des langues. Depuis les années 1975-1980 les travaux du Conseil de l'Europe ont eu une influence considérable sur l'enseignement des langues destiné aux adultes. Tous les aspects de l'enseignement des langues ont été considérés pour une réorganisation et pour des réformes y compris l'élaboration des cours et des manuels, la conception des tests et des examens, et la formation des enseignants.

Après la création des versions du « Threshold level » développées pour d'autres langues, et la préparation des recommandations majeures du Comité des Ministres aux gouvernements membres, il a été réaffirmé que la formation des enseignants devait être une priorité pour encourager les gouvernements européens à adopter ou à développer des politiques nationales dans les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et du développement culturel qui favorisent une plus grande convergence et harmonisation « au moyen d'arrangements appropriés pour une coopération et une coordination permanentes ». Comme il est mentionné dans le préambule de la Recommandation R (82) 18, adoptée en 1982, bien que « le riche patrimoine de diverses langues et cultures en Europe soit une ressource commune précieuse à protéger et à développer [...] un effort éducatif majeur est nécessaire pour transformer cette diversité d'un obstacle à la communication en une source d'enrichissement et de compréhension mutuels ». Il est également affirmé que « ce n'est que grâce à une meilleure connaissance des langues vivantes européennes qu'il sera possible de faciliter la communication et l'interaction entre les Européens de différentes langues maternelles afin de promouvoir la mobilité européenne, la compréhension mutuelle et la coopération, et de surmonter les préjugés et la discrimination » (Conseil de l'Europe, 1982).

Ainsi, dans les années 1981-1988, le Groupe de Projet n°12 s'est procédé à l'organisation d'une série d'ateliers internationaux qui étaient destinés aux enseignants, aux formateurs d'enseignants conformément au modèle proposé. Tous les gouvernements membres ont été invités à participer à cette initiative (Trim, 1988). Ces séries d'ateliers ont eu l'objectif d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues aux fins de communication (Conseil de l'Europe, 1996).

Les formateurs d'enseignants, qui ont joué un rôle majeur dans l'introduction de nouvelles méthodes et matériel dans la salle de classe, étaient considérés comme des agents-clés de la modernisation (Girard, D. et Trim, 1988). Nombre de ces ateliers se sont concentrés sur des aspects de ce que l'on appelait désormais « l'approche communicative » de l'enseignement des

langues, y compris les moyens possibles de l'incorporer dans les programmes de langues et la formation des professeurs de langues. Dans le cadre du projet on a organisé plus de trente ateliers internationaux qui se sont déroulés dans quinze pays différents, environ 1500 professionnels, de différents pays, y ont été inclus, et plus de 200 animateurs ont présenté des discours et ont conduit des discussions approfondies. Un objectif commun rapprochait ces pays qui était de mettre en œuvre une approche de l'enseignement des langues axée davantage sur la communication, en discutant une grande variété de méthodologies pour s'adapter aux diverses situations pédagogiques. La caractéristique prioritaire de ces ateliers était de rendre les enseignants et ainsi que les apprenants informés sur les nouveaux objectifs, et méthodes de l'enseignement des langues et de l'implémentation des Recommandations (R) 82. Cette série d'ateliers a eu un impact profond sur les réformes de l'enseignement des langues.

5.3. ORIGINES DU CECR

Tous les projets décrits dans les chapitres précédents représentent les points-clés d'un long processus qui aboutit à une standardisation des systèmes d'enseignement et d'évaluation. Néanmoins, dans les années 1990, les diplômes et les examens de langues ne proposaient pas d'équivalence (North, 2006). De nombreux certificats scolaires attribués pour l'apprentissage des langues dans différents pays contenaient des déclarations telles que « suivi un cours d'anglais de niveau intermédiaire » ou « suivi avec succès un cours de Français élémentaire », etc., et il était très difficile de relier ces résultats les uns aux autres car ce qu'ils disaient n'était pas très transparent (Block, 2002). Il fallait être familier avec le cours ou l'examen particulier pour donner un sens au résultat. Étant donné qu'aucune personne ou institution ne peut être familiarisée avec plus de quelques-uns des cours et des examens, cela a entraîné un manque de cohérence dans l'organisation de l'apprentissage des langues et dans la communication des résultats obtenus. Cela représentait un véritable obstacle pour la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs dans un espace européen uni (Little, 2006).

Ainsi, l'idée de développer un CECR a été lancée en 1991 lors d'un important colloque du Conseil de l'Europe organisé à Rüschlikon en coopération avec les autorités suisses, qui a conduit à la création d'un groupe de travail en 1992. Le but de ce groupe de recherche était de développer et de mettre à l'échelle des descripteurs de compétences linguistiques (Valax, 2011, North, 2006, Trim 2003).

Selon la proposition du gouvernement suisse, un symposium avec un titre « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification » a eu lieu à Rüschlikon (Suisse) en novembre 1991 afin d'étudier la possibilité de relier les cours de langues et les évaluations en Europe les uns aux autres à travers une sorte de cadre commun (North, 2006). Les objectifs de ce cadre étaient (Trim, 1993) :

- *Promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays :*
- *Fournir une base solide pour la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques*
- *Aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes d'examen et les administrateurs de l'éducation à situer et à coordonner leurs efforts.*

Le Conseil de l'Europe a confié à un petit groupe de travail, composé de John Trim (Directeur de projet), Daniel Coste (CREDIF, France), Brian North (Eurocentres, Suisse) et Joe Sheils (Secrétariat du Conseil de l'Europe), la tâche de produire le texte du Cadre. Cette tâche a pris une décennie, avec un premier projet en cours de publication en 1995.

Comme Trim J., un des auteurs du CECR, a mentionné lors d'un entretien en 2011. « *Il y a eu une série de projets d'ébauche et de propositions lors des années de travaux de dix ans qui a finalement mené à la version publiable du Cadre Européen commun de référence en langues en 2001* ».

Le projet 1 de cadre a été soumis pour consultation en 1995, 1 000 exemplaires étant envoyés aux institutions et aux particuliers. Plus de 200 questionnaires d'évaluation ont été retournés et analysés (Jones et Saville, 2009). Un deuxième projet a ensuite été publié en 1997, le projet 2, et présenté à Strasbourg lors de la Conférence finale du projet « Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne », qui recommandait de tester le Cadre européen commun (Little, 2007). Ainsi, le deuxième projet de cadre a été distribué en 1998 pour une expérimentation pilote, avec un guide général et 10 guides de l'utilisateur. Suite à des révisions, une édition finale a été publiée en anglais et en français et présentée (avec le Portfolio européen) sous le titre de « Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation » en 2001 dans le cadre des activités organisées pour l'Année européenne des langues (organisée conjointement par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne).

Comme suivi, le Conseil de l'Europe prend des mesures à mettre en place des projets concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (Buisson-Fenet, 2014). Dans la Recommandation R (98) 6, il est déclaré comme objectif. « Encourager les institutions à utiliser le Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour planifier ou réformer l'enseignement des langues d'une façon cohérente et transparente, dans le sens d'un renforcement de la coordination internationale et de la diversification de l'apprentissage des langues » (Conseil de l'Europe, 1998).

CHAPITRE 2. LES CONCEPTS-CLÉS DU CECR ET SA PERTINENCE POUR L'ARMENIE

Notre recherche étant basée sur l'intégration des principes du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie, cette partie de la thèse a comme objectif de présenter les points-clés des chapitres du CECR. Cela nous permettra d'analyser les aspects à considérer pour une utilisation adéquate du CECR dans le contexte arménien et donnera une image claire des principes d'évaluation et des approches méthodologiques et pédagogiques que le Cadre Européen nous propose.

1. PARCOURS À TRAVERS LE CONTENU DU CECR

Le CECR se présente comme un document compréhensible dans le sens qu'il fournit des approches principales de l'enseignement des langues, et comme un document neutre, dans le sens qu'il pose des questions plutôt qu'il n'y répond et ne prescrit aucune approche pédagogique. Par exemple, le CECR ne donne aucune suggestion de cesser d'enseigner la grammaire ou la littérature. Néanmoins, le CECR adopte une position innovante en considérant les apprenants comme des utilisateurs de la langue et des agents sociaux, et en considérant la langue non comme un sujet d'étude, mais comme un vecteur de communication. Ce document est composé de neuf chapitres et de quatre annexes. Le premier chapitre situe le CECR dans son contexte politique et éducatif, et présente ses buts et objectifs comme une nécessité de sa conception pour répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle. Le CECR nous propose une analyse des besoins des apprenants et l'utilisation des descripteurs « peut faire » et de tâches de communication, auxquelles est consacré tout un chapitre (CECR 2001, p. 121).

Le message méthodologique du CECR met l'accent sur le fait que l'apprentissage des langues doit permettre aux apprenants d'agir dans des situations réelles, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente. Ainsi, le critère proposé pour l'évaluation est la capacité de

communication dans la vie réelle, par rapport à un continuum de capacités (niveaux A1-C2). Les descripteurs des chapitres 4 et 5 du CECR 2001 fournissent une base pour la définition transparente des objectifs du curriculum et des normes et critères d'évaluation, le chapitre 4 se concentrant sur les activités (le quoi) et le chapitre 5 se concentrant sur les compétences (le comment). Ce n'est pas neutre sur le plan éducatif. Cela implique que le processus d'enseignement et d'apprentissage est guidé par l'action, qu'il est orienté vers l'action. Il suggère également une planification à l'envers à partir des besoins de communication réels des apprenants, avec un alignement entre le programme, l'enseignement et l'évaluation.

D'une part, le CECR appelle les apprenants à développer des compétences non seulement langagières mais aussi des compétences générales nécessaires pour une communication réelle, et à effectuer des tâches qui mèneront à la résolution de problèmes. D'autre part, le cadre invite les enseignants à repenser leur approche et leurs pratiques éducatives en fonction de l'approche adoptée. Le CECR propose que le développement des programmes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage soit basé sur une approche orientée vers l'action (approche actionnelle). Cela signifie que selon le CECR les apprenants doivent maîtriser des compétences appropriées qui sont nécessaires pour une participation à des actions communicatives et des échanges dans différents contextes et situations.

La pierre angulaire du CECR se concentre sur les apprenants des langues et ce qu'ils doivent apprendre, compte tenu du contexte européen. L'évaluation des apprentissages n'est pas négligée par le cadre qui propose trois concepts qui rend l'évaluation plus rigoureuse et transparente qui sont la validité, la fiabilité et la faisabilité (CECR, 2001, p. 135) et qui répondent aux exigences et normes fixées par le Conseil de l'Europe en matière de niveaux de référence communs.

Comme mentionné, le CECR est complété par 4 annexes. La première annexe présente le développement des descripteurs de compétence et détaille les exigences de leur formulation. La deuxième annexe décrit le projet de recherche suisse qui a conduit au développement des

échelles illustratives de descripteurs présentées dans le Cadre, en soulignant la méthodologie utilisée pour les développer. La troisième annexe présente le système d'évaluation en ligne DIALANG (CECR, 2001) (disponible déjà dans quatorze langues européennes) qui s'adresse aux adultes qui souhaitent évaluer leur niveau de compétence et recevoir un retour d'expérience. La quatrième annexe décrit la nature, l'objectif et le développement des déclarations « je peux faire » élaborées par l'Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Les chapitres du CECR seront décrits et analysés dans les sous-chapitres suivants.

2. LE CECR : UN INSTRUMENT POLITIQUE

Le CECR, dans son contexte politique et éducatif, a pour but de favoriser l'apprentissage d'une ou de nombreuses langues étrangères pour faciliter la compréhension d'autres langues nationales et régionales et contribuer à une meilleure connaissance des langues vivantes européennes, (CECR, 2001). La plupart des pays européens sont officiellement monolingues et ce cadre vise à fournir une base commune pour surmonter les barrières de communication et culturelles et parvenir à une Europe plurilingue (Holdsworth, 2011). Ainsi, le CECR constitue une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langue entre différents pays, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Cet horizon à atteindre est important non seulement pour une mobilité des citoyens mais pour le bon fonctionnement de la composante économique, politique et sociale de l'Europe (Maurer, 2011 ; Hufeisen et Neuner, 2004).

Le CECR se concentre sur le plurilinguisme européen, distinguant le plurilinguisme du multilinguisme « qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECR, 2001, p. 11). La question de la différenciation entre multilinguisme et plurilinguisme est bien décrite par Castelloti (2010) qui souligne que le multilinguisme est plutôt au niveau didactique diffusé par des enseignements

organisés, institutionnalisés de langues à statuts valorisés. Pour Chaudenson et al. (1992), le multilinguisme concerne la coexistence de plusieurs langues dépassant les limites des Etats tandis que le plurilinguisme est l'existence de plusieurs langues au sein d'un même Etat. (Castelloti, 2010).

Comme décrit dans le CECR, si pour arriver au multilinguisme on peut simplement diversifier l'offre de langues dans un établissement d'enseignement ou un système éducatif donné, l'approche plurilingue suppose ne pas séparer les langues et les cultures dans des compartiments différents mais construire plutôt une compétence communicative qui contribuerait toute connaissance et toute expérience des langues qui sont en corrélation et interagissent (CECR, 2001). Le plurilinguisme n'est donc pas une connaissance des langues mais plutôt une capacité à « faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (CECR, 2001, p.11). Le plurilinguisme constitue le stockage par une seule personne de plusieurs langues, tandis que le multilinguisme sert à dénommer un contexte où il y a coexistence d'une multiplicité de langues (Slama-Cazacu, 1994).

Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR situent les apprenants des langues étrangères dans un processus de socialisation, car exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne. Cette idée est renforcée dans le volume complémentaire du CECR (2017) mettant en avant les besoins des apprenants qui sont considérés comme des « acteurs sociaux », et qui doivent puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences pour pouvoir participer complètement à des échanges dans différents contextes.

2.1. UN CADRE POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION ET COOPÉRATION EUROPÉENNE

En citant les buts du CECR, nous devons premièrement mentionner l'objectif d'arriver à une meilleure compréhension entre les cultures et sociétés européennes. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues est particulièrement important, ce qui favorise la prise de conscience et l'ouverture à d'autres langues et cultures. Cette promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme et cette sensibilisation publique au rôle des langues pour la construction d'une identité européenne est l'objectif concrétisé du Conseil de l'Europe par le développement du CECR. L'éducation plurilingue et interculturelle est partie constitutive d'un projet politique européen qui prend naissance dans les institutions de l'Union et qui s'élabore, entre autres, à travers le CECR.

Depuis les années 1990, la nécessité de développer une éducation de qualité a été affirmée par la plupart des documents politiques publiés dans le cadre des coopérations des pays de l'Europe (Nóvoa, 2003). Cette société européenne qui devait être formulée sur « l'éducation de qualité » ou « apprentissage tout au long de la vie » est caractérisée par les principes de mobilité, d'échange et de communication (OCDE, 2011). Avec la création du CECR, le conseil vise à améliorer l'échange et la communication entre Européens de langues et de cultures différentes afin de renforcer la coopération (CECR, 2015).

Le Conseil s'est doté d'un outil méthodologique dont la conception a duré dix ans mais sa mise en place sur le terrain est également diversifiée et demande aussi beaucoup de temps pour les pays européens et au-delà. C'est en effet une tâche difficile que de créer un outil ou une méthodologie prête à utiliser ou implémenter par les gouvernements de différents pays et cultures et de répondre à toutes les questions concernant l'enseignement des langues, la communication des individus et la promotion de la mobilité des étudiants.

2.2. NÉCESSITÉ DU PLURILINGUISME POUR L'ARMÉNIE

Dans les sociétés post-soviétiques, la langue joue un rôle important. Les trois pays de la Transcaucasie, l'Arménie, l'Azerbaïdjan et la Géorgie étaient les seuls pays où les langues nationales étaient déjà déclarées comme langue officielle sous le régime soviétique (Pearce et Rice 2014, Pavlenko, 2008).

Après la chute de l'URSS, l'Arménie, qui a une longue histoire des conflits militaires et politiques avec ses voisins musulmans, Azerbaïdjan et Turquie, dépend du soutien politique et militaire de la Russie (Aznavuryan, 2003). De plus, le commerce arménien avec la Russie se développe, offrant de nouvelles opportunités pour l'économie arménienne (Halpin & Hughes, 2007). Par conséquent, malgré le fait que l'Arménie soit un état plutôt mono-ethnique (97 % de la population est arménienne), depuis plus de 70 ans, lors des années soviétiques, un certain environnement bilingue s'est formé en Arménie (Zolyan, 2013). Il va de soi que la langue russe, ainsi que la culture russe en général, a depuis longtemps acquis une importance particulière dans la vie des Arméniens (Pavlenko, 2008).

Par la suite, plusieurs mesures ont été prises pour faire en sorte que la langue russe fasse toujours partie des répertoires plurilingues des Arméniens, permettant à l'Arménie de maintenir et d'étendre ses liens avec la Russie et d'autres pays post-soviétiques (Aleksanian & Ter-Arakelian, 2001 ; Danielian, 2004 ; Grdzelian, 2007 ; Khruslov, 2006).

Néanmoins, les langues arménienne et russe sont des langues qui ne sont pas mondialement dominantes. Il est donc difficile pour le citoyen arménien de communiquer avec le monde extérieur, car la langue arménienne n'est parlée que par une petite fraction de la population mondiale. En ce qui concerne le russe, il est considéré comme la huitième langue sur la liste des langues du monde⁸. Par conséquent, on peut voir que même si l'Arménie est bilingue, étant

⁸ Source ; www.ethnologue.com/staisics/status

donné le facteur géopolitique et historique arménien, ces deux langues ne sont pas suffisantes pour que le peuple arménien soit engagé et compétitif à l'échelle mondiale.

Sur cette question, l'expert Zolyan (2006) réclame que dans le cadre du développement des relations internationales dans le domaine des affaires économiques et politiques, la langue anglaise soit considérée comme une nécessité fondamentale pour l'Arménie. Une bonne connaissance de la langue anglaise a un impact significatif sur le succès d'un candidat lors de son admission au travail et sur sa promotion ultérieure (Zolyan, 2006). La langue anglaise est devenue une langue très puissante et influente dans le monde global (Formentelli, 2017 ; Taviano, 2014 ; Mair, 2003 ; OCDE, 2011). L'ajout de l'anglais comme deuxième langue étrangère de l'Arménie, égale à la langue russe, peut augmenter la compétitivité de l'économie mondiale, augmentera les possibilités pour les étudiants de faire partie d'un monde plus vaste et de se préparer à des études successives ou à de futures professions (Armanian, 2000).

Il existe également un facteur géopolitique qui plaide en faveur du plurilinguisme en Arménie (Zolyan, 2006). Ayant un nombre limité des frontières ouvertes et étant un petit pays en développement, l'Arménie a une stratégie importante visant à fournir à ses citoyens une bonne connaissance des langues étrangères, ce qui est un moyen efficace pour faciliter l'accès aux tendances et aux évolutions mondiales et internationales. C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères est une composante obligatoire de l'enseignement secondaire et supérieur dans la République d'Arménie. L'importance de l'enseignement des langues étrangères est inscrite dans la Constitution de l'Arménie qui souligne la responsabilité du pays dans l'établissement de bonnes relations avec la diaspora et le maintien des valeurs culturelles⁹.

⁹ Constitution de la République de l'Arménie, adopté le 5 Juillet, 1995, article 9

3. LE MESSAGE METHODOLOGIQUE DU CECR

Ce qui a fait du CECR un document commun, c'est qu'il soit un document consensuel et non prescriptif (Beacco, 2007). Le CECR nous propose plusieurs options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il est important de souligner que ce cadre ne vise pas à promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais il présente des choix. Le CECR prête une importance particulière à l'objet d'apprentissage, l'apprenant comme un agent social et ses compétences d'utiliser la langue dans les différents contextes sociaux. Ainsi, nous allons dans ce chapitre présenter le message principal méthodologique du CECR.

3.1. L'OBJET D'APPRENTISSAGE POUR LE CECR

Depuis longtemps, la langue a été conçue comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes. Les enseignants des langues concentraient leurs attentions surtout sur la forme et le sens qui occupaient une place dominante dans l'enseignement (Galisson et Coste, 1976 ; Tagliante, 2005). Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction » (Puren, 2012, p. 23).

Ces approches d'abord basées uniquement sur les compétences de réception, plus tard sur les compétences de production, ne répondent plus aux besoins actuels (Delibaş et Günday, 2016). Saydi (2015) décrit « L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter » (Saydi 2015, p. 16). Le cœur du CECR est son approche actionnelle : la langue est apprise dans un but social (North, 2007).

L'approche orientée vers l'action est ancrée dans un paradigme constructiviste et porte l'apprentissage par tâches à un niveau supérieur, où la classe et le monde extérieur sont intégrés dans de véritables pratiques de communication situées (Bento, 2013). L'approche est également connue sous le nom d'enseignement basé sur l'action (van Lier 2007), en particulier en

Amérique du Nord, et est très similaire à la version plus développée de l'enseignement des langues par tâches proposée par van den Branden et ses collègues (2006). L'approche est généralement associée à des scénarios de tâches / projets de groupe.

L'approche orientée vers l'action est éclairée par les descripteurs du CECR, puisque, comme Bandura (2003) nous le rappelle l'action est motivée et dirigée par des objectifs connus plutôt que dessinée par des objectifs éloignés (2003) et les descripteurs peuvent offrir la focalisation et la signalisation nécessaires pour cela. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est guidé par l'action de cette manière à deux niveaux, celui du programme ou de la planification des cours et celui de la mise en œuvre de la classe. Dans le processus de planification, cela implique une planification à rebours à partir des besoins de communication réels des apprenants, assurant l'alignement entre la planification, l'enseignement et l'évaluation, en utilisant des descripteurs comme « repères » pour communiquer à l'avance aux utilisateurs / apprenants les objectifs concrets « connus » par rapport aux tâches spécifiques intégrées dans le scénario. Ces tâches spécifiques « se manifeste tout particulièrement au niveau des stratégies cognitives et métacognitives à mettre en œuvre dans l'apprentissage » (Bento, 2013 ; p.79).

Au niveau de la mise en acte en classe, l'orientation-action implique des projets, généralement sous la forme de scénarios qui permettent l'initiative, afin que les apprenants puissent exercer leur « agence » de manière délibérée et stratégique, dans laquelle les apprenants ont une mission définie pour produire une proposition, artefact ou autre produit sous des conditions et des contraintes définies et qui nécessitent une co-construction de sens par la médiation en interaction (Perrichon, 2009). La façon dont le volume complémentaire le présente est la suivante :

L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie,

faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer, et si besoin est, (auto) évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche (Conseil de l'Europe 2020 : 30).

Les scénarios orientés action sont généralement élaborés à travers des étapes qui impliquent des activités de communication de réception, de production, d'interaction et de médiation inspirées des descripteurs du CECR. La phase finale du scénario est la production collaborative d'une performance (Bourguignon, 2006a). Les apprenants décident comment accomplir la tâche et les enseignants fournissent une contribution linguistique, des ressources et un soutien à la classe, au groupe ou aux individus, au besoin. L'accent est mis sur l'autonomie et l'authenticité des matériaux, des sujets et des pratiques. Dans cette perspective, Evelyn Rosen (2006) parle de la continuité des tâches qui s'établit entre les activités dans lesquelles l'apprenant est impliqué faisant partie du processus d'apprentissage en tant qu'utilisateur autonome de la langue. L'objectif principal de ces tâches est que « L'action doit enfin donner lieu à un résultat identifiable » (Rosen, 2006; p. 25). Les apprenants peuvent très bien être encouragés à utiliser des sources dans différentes langues et à travailler de manière plurilingue. L'auto-évaluation et / ou l'évaluation par les pairs des résultats avec des descripteurs sélectionnés est assez courante.

Ainsi, l'approche orientée vers l'action, qui va au-delà de l'enseignement des langues communicatif (Puren 2004), pourrait peut-être se résumer comme suit (Piccardo et North 2019) :

- Syllabus basés sur des besoins situationnels définis qui constituent le point de départ d'une conception rétrospective du programme
- Rejet d'un programme linéaire basé sur la progression grammaticale, comme dans de nombreux programmes dans lesquels les enseignants suivent un manuel, qui peut avoir un

caractère communicatif mais qui en pratique conserve toujours l'accent traditionnel sur la grammaire plutôt que sur l'utilisation significative de la langue

- Des descripteurs du CECR adaptés aux besoins, utilisés pour informer les objectifs finaux et pour aider à structurer le programme, à concevoir des scénarios, à désigner les tâches, à communiquer les objectifs aux apprenants, à évaluer les résultats et à impliquer les apprenants dans ce processus d'évaluation

- Organisation des apprentissages à travers des scénarios réalistes et fédérateurs, qui forment un module en plusieurs leçons dans une approche projet qui, à travers une série d'étapes, conduit à une ultime tâche collaborative

- Centralité de l'apprenant, individuellement et collectivement, les apprenants prennent des décisions concernant leur tâche / projet et surveillent le déroulement des choses.

- Tâches collaboratives culminantes qui impliquent de développer en petit groupe un produit concret d'une sorte qui est clairement défini dans leur mission, qui inclut les conditions et les contraintes,

- Scénarios et tâches culminantes qui ne sont pas axés sur la langue, pas de belles activités pour pratiquer une langue particulière : la langue suit les nécessités de la tâche, la tâche ne suit pas la langue comme une activité de fluidité,

- Des matériaux et des processus authentiques qui sont échafaudés pour les apprenants en fonction de leur besoin d'accompagnement,

- Acceptation par les apprenants et les enseignants de la complexité et des phases de chaos impliquées dans un apprentissage et une créativité authentique.

L'approche fondée sur l'action prend ainsi en compte « les ressources cognitives, émotionnelles et volitives et l'éventail complet des capacités et appliquées par l'individu en tant qu'agent social » (Conseil de l'Europe, 2001, 9).

3.2. LA CONCEPTION DE L'APPRENANT COMME AGENT SOCIAL

La perspective actionnelle du CECR ne concerne pas les méthodologies d'enseignement, mais c'est plutôt une conception de l'apprenant qui est considéré comme un sujet utilisant le langage dans l'espace social pour y exercer des activités significatives nécessaires à sa vie et à la vie collective (Beacco, 2017). Comme le langage est un instrument de la vie en société, l'apprentissage et l'enseignement des langues doivent être organisés sous cet angle. Si le CECR nous invite à envisager l'apprenant comme un acteur social comme nous l'avons mentionné plus haut, donc l'apprentissage doit être conçu comme une activité sociale. (CECR, 2001).

Au niveau pratique, la mise en œuvre de l'approche actionnelle a plusieurs implications. Si l'on considère les apprenants comme des agents sociaux, il faut les impliquer dans le processus d'apprentissage, éventuellement avec des descripteurs comme moyen de communication (Riba, 2006). Cela implique également de reconnaître la nature sociale de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, à savoir l'interaction entre le social et l'individu dans le processus d'apprentissage. De cette manière on apprend à utiliser la langue plutôt que simplement apprendre la langue (en tant que matière). Il est important de permettre aux apprenants d'utiliser toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les similitudes et les régularités ainsi que les différences entre les langues et les cultures afin de faire de ces apprenants des êtres plurilingues et pluriculturels (Nissen, 2003). Il est également très important de mentionner l'importance des tâches ciblées et collaboratives en classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue. Quand nous disons que l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, il faut en déduire qu'il doit y avoir un autre produit ou résultat (Puren, 2004). Afin de pouvoir concevoir des tâches selon les besoins des apprenants, le CECR nous

propose d'utiliser les descripteurs qui aideraient également à observer et évaluer ou autoévaluer l'utilisation de la langue des apprenants pendant la tâche (Bourgignon, 2010).

Si on résume les principes du CECR ainsi que du CECR Volume Complémentaire, considérer les apprenants des langues étrangères comme des agents sociaux implique de :

- Mettre l'agent dans un contexte social spécifique, qui impose des conditions et des contraintes,
- Impliquer les agents dans le processus d'apprentissage,
- Avoir connaissance et sensibiliser la nature sociale de l'apprentissage et de l'utilisation des langues,
- Utiliser d'une manière intensive la langue cible en classe,
- Reconnaître l'interaction entre le social et l'individu dans le processus d'apprentissage,
- Permettre aux apprenants d'utiliser toutes leurs ressources y compris cognitives, émotionnelles, linguistiques et culturelles,
- Encourager à voir les similitudes et les régularités ainsi que les différences entre les langues et les cultures,
- Faire développer aux apprenants des stratégies interactives afin de planifier, produire des résultats et suivre leur action,
- Utiliser et organiser des tâches de collaboration ciblées, dont l'objectif principal n'est pas la langue.

Lorsque pendant les tâches l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue concrètement pour atteindre un objectif et non justement pour utiliser une structure grammaticale ou pour exprimer une idée, alors il devient plus apte à retenir le langage (Saydi, 2015). A ce propos, Puren (2004) observe que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot. C'est ici la différence entre l'utilisation du mot dans

un contexte réel et l'apprentissage par cœur du mot hors de contexte qui sont étroitement liés aux composants pragmatiques du langage (Delibaş, & Günday, 2016).

3.3. LA MISE EN ŒUVRE CONCRÈTE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Au niveau des pratiques, la mise en œuvre de l'approche actionnelle a plusieurs implications. La création d'un environnement linguistique social dans lequel l'apprenant pourra communiquer au milieu d'un environnement pluriculturel et plurilingue dépend des compétences et des connaissances des enseignants. Parce que les tâches lors des cours doivent répondre aux besoins des apprenants, ce sont les enseignants qui trouvent les besoins des apprenants, facilitant ainsi leur processus d'apprentissage (Delibaş, & Günday, 2016). Si on considère les apprenants comme des agents sociaux, il est important de les impliquer dans le processus d'apprentissage. Cela signifie que si on voit les apprenants comme des utilisateurs de la langue, il faut absolument avoir une utilisation intensive de la langue cible en classe. Il s'agit d'apprendre à utiliser la langue plutôt que simplement apprendre la langue et renverser la tendance observée par Piccardo (2014) qui souligne que « pendant de nombreuses années, l'accent a été mis sur la langue en tant qu'objet d'apprentissage, et non sur les personnes qui apprennent la langue » (Piccardo, 2014, p. 9).

Le Volume Complémentaire du CECR (2017) souligne l'idée que les apprenants doivent être considérés comme des êtres plurilingues et pluriculturels, et il faut leur permettre et même faire utiliser toutes leurs ressources linguistiques et extralinguistiques lorsque cela est nécessaire. Ce plurilinguisme fait apparaître les similitudes et les régularités ainsi que les différences entre les langues et les cultures. Ainsi, l'approche actionnelle implique des tâches ciblées et collaboratives en classe, dont l'objectif principal est d'agir en langues pour faire quelque chose qui n'est pas forcément une production langagière. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, alors il doit y avoir un autre produit ou résultat (comme la

planification d'une sortie, la création d'une affiche, la création d'un blog, la conception d'un festival ou le choix d'un candidat) (CECR ; VC, 2017).

L'approche actionnelle place la construction du sens au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement. Cette construction du sens est possible par le biais de l'interaction et de la communication (Forel & Gerber, 2013). Parfois, cette interaction se fait entre l'enseignant et les apprenants, mais parfois, elle est de nature collaborative, entre les apprenants eux-mêmes. Ainsi, le message essentiel du CECR pour les enseignants des langues étrangères est le passage inévitable d'un enseignement centré sur l'enseignant à un enseignement avec une centration sur le groupe.

L'idée principale de l'approche actionnel est de changer la pratique traditionnelle de la classe en mettant l'accent sur l'enseignement des langues et l'apprentissage mécanique axé sur la forme en une véritable expérience d'apprentissage basée sur une interaction dynamique et collaborative orientée vers des objectifs du monde réel. Cela concerne tous les niveaux, y compris les intrants ou les matériaux, les tâches ou activités, les extrants ou la production. D'un point de vue actuel, les salles de classe de langue se sont éloignées du cadre pédagogique avec leur concentration sur la pratique mécanique vers des communautés penchées, permettant une interaction dynamique avec un accent sur le sens et l'atteinte de véritables objectifs. Ces salles de classe visent à favoriser des processus coopératifs et interactifs de création de sens et à négocier des résultats compréhensibles. Au niveau des matériels, les salles de classe de langues étrangères en tant que communautés d'apprentissage intègrent autant que possible une langue authentique utilisée sous toutes ses fonctions et formes. De plus, au niveau des tâches, ces types de classes de langues étrangères permettent et engendrent une utilisation authentique de la langue par principe.

3.4. COMPETENCES GENERALES VS. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Le CECR nous propose que toutes les compétences générales de l'apprenant doivent trouver un moyen d'expression lors de la conversation pour que la communication se réalise. Cette communication doit inclure donc des compétences communicatives langagières qui sont divisés en compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (CECR, 2001 ; p 86). Donc, on peut supposer que pour un enseignement des langues d'une perspective actionnelle, les compétences générales couplées avec les compétences communicatives langagières ne doivent pas être négligées (Piccardo et al., 2011). Néanmoins, sur le plan des méthodologies d'enseignement, cette perspective actionnelle du CECR n'est pas une nouveauté selon Beacco, 2010, qui observe que le CECR offre plutôt une autre perspective à l'enseignement des langues soulignant que c'est une forme de concrétisation de l'approche communicative de l'enseignement des langues qui a abouti à cette approche par compétences (Beacco, 2010).

Si l'on considère que l'apprentissage des langues est divisé en deux en tant que connaissances et compétences, l'approche actionnelle est la fusion de ces deux processus. A partir de l'apprentissage constructif, l'apprenant est autonome, dirigeant son propre processus dans lequel il construit des connaissances tandis que, comme le soulignent Piaget, Vygotsky et Bruner, les compétences sont acquises communément et internationalement (Larroze-Marracq, 1996).

Comme on l'a mentionné ci-dessus, le cadre considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des actions ou des tâches dans des circonstances et un environnement donné. Ces actions ne sont pas forcément langagières, mais prennent également en compte les ressources cognitives, émotionnelles et volitives, ainsi que l'ensemble des capacités appliquées par l'individu en tant qu'agent social (CECR, 2001). Outre les compétences communicatives langagières, le CECR distingue les compétences générales qui reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être ainsi que savoir-apprendre que les

apprenants doivent disposer (Rosen, 2005). Ces savoirs se composent d'une culture générale, qui concerne la connaissance du monde » (CECR, 2001 ; p. 82). Or, si nous voulons avoir un apprentissage efficace d'une langue il faut premièrement développer un savoir socioculturel et une prise de conscience interculturelle qui donne à l'apprenant une capacité de choisir des stratégies d'apprentissage dans une situation donnée. Ces compétences sont le bagage culturel de l'apprenant et de son encyclopédie, qui ne sont pas obligatoirement liées à la langue et aux compétences linguistiques.

Pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, deux types de compétence sont distingués par le CECR, compétences langagières et compétences générales. Comme Gaonac'h le mentionne, apprendre une langue n'est pas « apprendre quelque chose », mais « faire quelque chose » (Gaonac'h, 1987, p. 26). Parmi les compétences générales individuelles à côté des savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui sont des compétences essentielles dans tous les aspects de la vie, il est à mentionner le savoir-apprendre qui mobilise tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. Le CECR paraphrase le « savoir-apprendre » comme « savoir être disposé à découvrir l'autre », cet autre peut être une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles (CECR, 2001 ; p 17.). Le CECR donne une importance définitive à la conscience interculturelle qui est une partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. Selon Byram et Grundy la culture représente un enjeu éthique et sa prise en compte dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable (Byram et Grundy, 2003). Le CECR présente des listes de propositions qui peuvent être utilisées pour le développement des compétences linguistiques, y compris l'enseignement du vocabulaire, de la prononciation et de l'orthographe, ainsi que le développement des compétences pragmatiques que les utilisateurs du cadre peuvent faire pour faciliter l'apprentissage.

En développant cette compétence de savoir-apprendre les apprenants deviennent de plus en plus autonomes et responsables. Le rôle de l'autonomie de l'apprenant en langues dans le

développement du plurilinguisme vise une transformation individuelle qui favorise la capacité d'apprendre (Conseil de l'Europe, 2000: 85).

Rubin (1981) discute de ces implications comme caractéristiques des bons apprenants en langues. Un bon apprenant en langue est un apprenant autonome qui comprend le but de son apprentissage, participe à l'élaboration de l'objectif d'apprentissage, met son apprentissage en pratique et l'évalue régulièrement (Little, 2006). Ce que le CECR propose aux enseignants est que puisque les apprenants n'acceptent pas toujours la responsabilité de leur propre apprentissage, « les enseignants doivent les aider à le faire », et doivent donc acquérir et comprendre ce que signifie l'autonomie de l'apprenant en langues et comment la développer avec les apprenants (Little, 1995: 176).

La distinction entre compétence et performance nous permet aussi de distinguer l'erreur de parole et la faute sur la langue (Elkouria et al, 2009 ; Lokman, 2019). Le CECR met une distinction claire entre les fautes et les erreurs. Les erreurs sont une représentation déformée de la compétence cible. Les fautes ont lieu quand l'apprenant n'est pas capable de mettre ses compétences en œuvre, un locuteur natif indépendamment de sa connaissance de langue peut faire des fautes. (CECR, 2001). Pour l'acquisition du langage il n'est pas pertinent de faire la correction d'erreurs et d'enseigner explicitement les règles (Brown et Hanlon, 1970; Brown, Cazden et Bellugi, 1973, cités dans: Krashen, 1981, p. 1). Le CECR donne une liste de propositions sur les attitudes face aux erreurs, mesures à prendre bénéfiques pour l'apprentissage ainsi que sur l'utilisation des erreurs pour planifier l'enseignement et l'apprentissage.

En parlant des performances des locuteurs natifs, il est important de mentionner que le VC du CECR déconstruit l'idée du « locuteur natif » des langues - la « nativité » est désormais chose du passé.

« ... le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté,

avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CECR 1.3)

Rüschhoff pense que l'ultime modèle d'avoir une maîtrise comme « locuteur natif idéal » est démotivant et à l'avenir, les apprenants en langues devraient viser la « compréhension générale », ou intelligibilité, par opposition à la « nativité » et cela aura un impact sur l'enseignement et l'apprentissage (Rüschhoff, 2018).

3.5. TÂCHES SIGNIFICATIVES AVEC DES RÉSULTATS PRÉCIS ; TÂCHES AUTHENTIQUES VS. PÉDAGOGIQUES

On ne se trompera pas, si on considère la tâche comme le principal atout dans l'approche actionnelle. Avec la réalisation des tâches significatives, le CECR met la communication interactive au centre des apprentissages (Puren, 2004).

Les tâches et les activités sont une partie de notre vie quotidienne dans différents domaines ; personnel, public, éducatif et professionnel. Pour qu'un individu réalise une tâche il est supposé de mettre en œuvre stratégique de compétences données, afin de réaliser un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but concret et un produit particulier.

L'authenticité des matériaux utilisés pour les tâches est un des critères importants pour les tâches actionnelles (Puren, 2004,; Nissen, 2003,; Perrichon, 2009). La littérature nous propose différentes définitions des tâches actionnelles ; Bourgignon (2006) souligne l'importance de l'utilisation de la langue cible dans les situations imprévues pour les apprenants. Dans ce cas l'apprenant est obligé d'intégrer à la fois ses compétences langagières et générales pour accomplir la tâche (Puren, 2014). Donc les tâches actionnelles proposées aux apprenants ne doivent pas se concentrer sur l'utilisation de langage et des compétences langagières, mais aussi sur les compétences extra langagières (Bento, 2013) afin de résoudre des problèmes réels.

L'utilisation des TICE est encore une grande possibilité pour les enseignants d'augmenter l'authenticité des matériaux utilisés et d'organiser des tâches actionnelles lors des cours (Ollivier, 2009).

Les activités de type pédagogique ne sont pas proches à la vie réelle et aux besoins des apprenants ; elles développent une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on a appris. Les tâches communicatives et actionnelles (contrairement aux exercices formels hors contexte) cherchent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, qui ont un sens, sont pertinentes et ont un résultat identifiable.

Ainsi le CECR propose que pour accomplir ces tâches actionnelles il faut prendre en compte les compétences, les conditions et contraintes ainsi que les stratégies que les apprenants mobilisent pour accomplir telle ou telle tâche. Et la combinaison de ces facteurs décide la difficulté de la tâche.

3.6. L'AUTHENTICITÉ ET L'AUTONOMIE / « AGENCE » DES APPRENANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

L'authenticité est considérée comme une chose essentielle pour atteindre les objectifs de l'enseignement des langues. Initialement, l'utilisation de la langue authentique était centrée sur l'utilisation des matériaux authentiques. Aujourd'hui, le concept d'utilisation d'une langue authentique est également important pour une utilisation de la langue authentique, ciblée et orientée vers des objectifs réels dans les pratiques de l'enseignement. C'est ce qu'on appelle l'authenticité de l'apprentissage. Enfin, l'authenticité de l'apprenant a été ajoutée à l'équation, en se concentrant sur l'idée que le matériel et les initiatives d'apprentissage doivent être authentifiés, c'est-à-dire rendus réels, déterminés et adoptés par les apprenants eux-mêmes (Ruschoff, 2018).

Compte tenu du fait que les objectifs de l'apprentissage des langues, la compétence communicative et la simple interaction lors des cours ne couvrent plus complètement toutes les compétences et niveaux de conscience que l'enseignement de langues doit couvrir selon le CECR. Pour remplir cet écart le terme « agence » a récemment été introduit pour désigner l'objectif général de l'enseignement des langues selon les principes du CECR, un terme étroitement lié à la question de l'authenticité et de l'usage authentique des langues.

Il existe plusieurs définitions par différents auteurs du terme « agence » dans l'apprentissage des langues. Dans le domaine de l'éducation linguistique, Ahearn (2001, p. 112) propose une définition concise et provisoire de l'agence - « la capacité médiatisée d'agir socialement ¹⁰» - notant que « toute action est médiatisée socioculturellement, tant dans sa production que dans son interprétation ». Ceci est similaire à l'idée d'autonomie en ce que l'autonomie peut « prendre des formes différentes pour des individus différents, et même pour le même individu dans des contextes différents ou à des moments différents » (Benson, 2011, p. 58).

Ainsi, ce terme d'« agence » recouvre la médiation qui est la vision sociale du CECR. Selon le CECR, la médiation, ainsi que l'interaction, indiquent les activités langagières de communication, qui ne sont pas couvertes par la réception et la production.

En accord avec Ahearn (2001) concernant la définition provisoire de l'agence présentée ci-dessus, Lantolf et Thorne (2006, p. 238) proposent que l'agence soit médiatisée sur le plan socioculturel et mise en œuvre dialectiquement. En d'autres termes, dans un temps et un espace donné, il y a des contraintes et des possibilités qui rendent certaines actions probables, d'autres possibles et d'autres encore impossibles. Ceci est basé sur leur compréhension qu'il n'y a pas d'actions uniquement humaines qui ne soient pas médiatisées. Dans certains cas, les moyens de médiation sont externes et visibles pour un observateur et dans d'autres cas, ils ne le sont pas. Il existe cependant une littérature qui conceptualise l'action et l'autonomie dans les contextes socioculturels de la même manière, par exemple, dans l'enseignement des langues :

¹⁰ “the socioculturally mediated capacity to act”

« l'autonomie de l'apprenant comme agence située d'une manière sociale » (Toohey, 2007, p. 232) ; et l'autonomie « non pas tant comme une performance individualisée mais comme une agence à orientation sociale » (Toohey et Norton, 2011, p. 59).

Van Lier (2008) suggère que la capacité d'agir des apprenants en langues diffère de toute notion de compétence linguistique en tant que quelque chose qu'un apprenant en langues peut posséder. L'agence, selon lui, est « un potentiel d'action, médiatisé par des facteurs sociaux, interactionnels, culturels, institutionnels et autres facteurs contextuels » (p. 171). Il met également en garde contre le traitement d'une action apparente, par exemple, la participation active dans une classe de langue, comme une action de l'apprenant au travail.

L'apprentissage des langues vise à permettre aux apprenants de devenir des agents actifs et compétents dans l'utilisation d'une langue cible. L'agence est plus que la connaissance des règles et du vocabulaire et la capacité de prononcer des phrases bien formées et grammaticalement correctes. L'agence est une question de conscience fonctionnelle, c'est-à-dire les choix que l'on a lors de la sélection d'un tour de phrase afin d'exécuter correctement une fonction de communication donnée. Il s'agit également d'une conscience linguistique, car les apprenants doivent avoir un certain niveau de connaissances sur la structure ainsi que la capacité de maintenir un équilibre approprié entre fonction et forme. En outre, l'agence intègre un type général de sensibilisation à la langue, allant au-delà des connaissances fonctionnelles et linguistiques et permettant aux apprenants d'intégrer la langue cible dans leur système mental et communicatif personnel. La sensibilisation interculturelle est un élément-clé de l'apprentissage des langues pour le CECR.

L'apprentissage des langues est devenu un élément si fondamental de l'éducation à l'ère de la mondialisation qu'un apprentissage réussi exige que les apprenants soient capables de s'appuyer sur un ensemble complet de stratégies appropriées et de compétences d'apprentissage lorsqu'ils sont confrontés à un défi linguistique ou de communication lors de l'acquisition d'une langue. L'agence dans un sens méthodologique a besoin d'un but. Ainsi, les partisans de l'authenticité

suggèrent que l'apprentissage des langues doit être basé sur des matériels ainsi que sur des scénarios et des contextes d'apprentissage que les apprenants considèrent comme personnellement pertinents et dans lesquels ils ressentent un réel besoin d'agir et de s'impliquer dans une tâche donnée. L'authenticité incarne l'idée de présenter aux apprenants une langue authentique utilisée, de favoriser l'utilisation d'une langue authentique et de prendre en compte à la fois l'apprentissage et l'authenticité de l'apprenant lors du choix des matériaux et de la planification de la pratique en classe. Il est devenu admis au fil des ans que l'authenticité ne peut se limiter à remplacer occasionnellement le manuel par un échantillon de « langue réelle », mais que la véritable authenticité nécessite toujours l'inclusion de l'authenticité de la langue, de l'authenticité de la tâche, de l'authenticité de la situation d'apprentissage et de l'authenticité de l'interaction.

3.7. STADE DE TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS D'ARMENIE

Les programmes d'enseignement des établissements d'enseignement supérieur arméniens ont traditionnellement été centrés sur les enseignants et basés sur les inputs, car la charge académique était principalement basée sur les heures de pratique. Ainsi, les programmes éducatifs étaient généralement concentrés sur les heures de cours avec un grand nombre de modules académiques, laissant peu de temps ou d'opportunités pour un apprentissage centré sur l'étudiant (Harutyunyan, 2015).

Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que l'enseignement supérieur arménien, qui fonctionnait selon le modèle soviétique, avait un système très rigide : le programme était fixé, tous les cours étaient organisés, les étudiants étaient guidés et contrôlés, ils n'avaient que très peu de liberté (Hunanyan, 2010).

En rejoignant le processus de Bologne en 2005, l'Arménie s'est engagée à entreprendre des réformes fondamentales dans le secteur de l'enseignement supérieur¹¹. Le processus de Bologne a fourni un cadre à long terme pour le développement de l'enseignement supérieur. Cette transition vers un apprentissage centré sur l'étudiant, en favorisant l'apprentissage critique, analytique, créatif et autonome des apprenants est l'une des réformes de grande ampleur et fondamentales dans l'enseignement supérieur arménien (Andreasyan, 2015 ; Gabrielyan, 2013). Donc, aujourd'hui, on entreprend des mesures pour passer de l'enseignement centré sur l'enseignant à l'enseignement centré sur l'étudiant, mettant l'accent sur l'apprentissage autonome et le travail de groupe (ce qui n'était pas couramment pratiqué auparavant). On suppose que les étudiants passent moins de temps dans les amphithéâtres et les salles de séminaire, et au contraire, le temps consacré au travail individuel et en groupe doit être augmenté (Andreasyan, 2015 ; Karakhanyan, 2010).

La loi de 2004 sur l'enseignement professionnel supérieur et postuniversitaire a introduit l'ECTS dans les établissements d'enseignement supérieur, ce qui a contribué à cette transition et stipulé que les crédits universitaires sont basés sur la charge de travail académique des étudiants. Grâce à la transition vers l'ECTS, les heures de cours formel (en classe) ont été réduites dans la charge de travail globale, ce qui laisse aux étudiants plus de temps pour un travail indépendant. Cela a également donné aux étudiants la flexibilité de choisir des cours tout en accumulant des crédits pour leurs diplômes (Harutyunyan, 2015).

Cependant, Hunanyan (2010) mentionne que les étudiants eux-mêmes ne sont pas prêts pour un tel changement. Pour ceux qui sont habitués au système traditionnel, il est difficile de passer à une nouvelle compréhension du processus éducatif. Les étudiants ne sont pas habitués à beaucoup de travail individuel et d'auto-apprentissage, car jusqu'à récemment, les méthodes d'enseignement traditionnelles étaient dominantes. Gabrielyan (2013) confirme ses affirmations et souligne que malgré les réformes récentes du système d'enseignement

¹¹ Énoncé du cinquième forum sur les politiques de Bologne ; Paris, le 25 mai 2018

supérieur, le contenu du système est encore insuffisant. Pour une partie du personnel enseignant-étudiant, l'automatisme du processus éducatif prévaut encore, et le processus d'enseignement est considéré comme un acte de transmission de connaissances par des cours magistraux et des examens. Pour cette raison, les étudiants préfèrent gagner des notes en apprenant le matériel plutôt que d'acquérir des connaissances, des capacités et des compétences (Gabrielyan, 2013). Le processus d'enseignement et d'apprentissage est encore perçu par certains professeurs et étudiants comme un processus de transmission de connaissances plutôt que de réflexion. Le développement de la pensée critique - des compétences analytiques en général - reste encore un problème secondaire pour la plupart des enseignants. Ces réalités limitent considérablement les aspirations et les désirs de travail indépendant et autonome parmi les étudiants. Globalement, seuls les changements systémiques du contenu offriront des opportunités de surmonter les réalités actuelles et d'aligner le contenu de l'éducation sur les buts et objectifs du processus de Bologne (Matasyan, 2012 ; Gabrielyan, 2013 ; Matei et Iwinska, 2013 ; Karakhanyan, 2010 ; Hunanyan, 2010).

3.8. LES PRATIQUES ACTIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS ARMÉNIENS

Ce chapitre est pertinent pour soutenir l'approche actionnelle et le modèle communicatif de compétence langagière décrits dans le CECR. Il est important d'examiner cette question du point de vue des étudiants selon les résultats d'une étude sur le système de Bologne en Arménie. Une recherche menée en 2015 avec le soutien du Bureau de l'OSCE à Erevan montre que la plupart des étudiants n'ont pas pu définir l'apprentissage centré sur l'étudiant, ce qui prouve une fois de plus le manque de connaissance du système et de ses principales composantes de la part des étudiants. Selon cette recherche les établissements d'enseignement supérieur arméniens offrent aux étudiants une opportunité limitée ou parfois aucune opportunité de choisir les matières enseignées, et de plus, les étudiants ont une participation limitée ou aucune possibilité de participer au développement des programmes éducatifs. Dans un certain nombre

d'EES, une option de participation n'est pas du tout enregistrée, ou sa fréquence est proche de 1 à 2% (uniquement dans certains EES).

En ce qui concerne l'application des principes centrés sur l'étudiant dans la pratique, les résultats de cette étude révèlent que les établissements d'enseignement supérieur arméniens continuent d'exercer les méthodes traditionnelles soviétiques de conduite des cours selon les étudiants. En particulier, les participants de la recherche font référence à la culture de la dictée des conférences. Selon certaines réponses ; « Bien sûr, les EES organisent des discussions, utilisent des modèles d'enseignement interactifs, mais ils sont de nature très limitée ».

Un autre problème mentionné par les étudiants concerne la littérature utilisée dans le processus d'enseignement, qui est majoritairement décrite comme obsolète avec une utilisation de publications récentes limitée.

Pour être juste il faut absolument souligner qu'un faible pourcentage d'étudiants a mentionné que les professeurs appliquent certaines innovations et suivent les développements contemporains mondiaux dans leur domaine et que la méthode d'enseignement actuelle, avec certaines limites, favorise le développement de la pensée analytique chez les étudiants (OSCE, 2015).

4. LE CADRE DE RÉFÉRENCE COMME UNE RESSOURCE POUR ÉVALUATION

4.1. LES SIX NIVEAUX DU CECR

Afin d'offrir aux étudiants la possibilité d'acquérir des compétences d'apprentissage indépendant, ils ont besoin de pratique pour faire des plans, suivre et surtout évaluer leur interaction pour les futurs contextes d'apprentissage de la langue cible (Nakatani, 2012). L'échelle des niveaux de référence répondent aux objectifs du CECR sur deux aspects. Premièrement, elle a pour but d'aider les partenaires à donner une description aux niveaux de

compétence qui sont définis par les normes et les examens existants ayant pour but de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications et créer ainsi une harmonisation désirée parmi les pays européens. Et deuxièmement c'est un outil d'auto-évaluation fondé sur les six niveaux afin d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières et de savoir à quel niveau d'une liste de contrôle ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto évaluer leur niveau de compétence (CECR, 2001, p. 21-42).

Les spécifications des descripteurs du CECR sont à l'origine une version encore plus élaborée et développée de *Threshold Level* qui a eu un impact important sur le développement des niveaux de référence communs. Dans cette échelle, les niveaux Waystage, Threshold et Vantage correspondent aux niveaux A2, B1 et B2 respectivement (van Ek and Trim, 2001).

Ainsi, les niveaux de référence communs du CECR présentent des critères pour définir les descripteurs des compétences linguistiques et les niveaux de référence communs de compétence.

Ces derniers sont répartis en trois grands niveaux d'utilisateurs (de base, indépendant et compétent), chacun ayant deux sous-niveaux, qui sont les suivants ;

A1 (Breakthrough) : Niveau introductif ou découverte

A2 (Waystage) : Niveau intermédiaire ou de survie

B1 (Threshold) : Niveau seuil

B2 (Vantage) : Niveau avancé ou utilisateur indépendant

C1 (Effective Operational Proficiency) : Niveau autonome

C2 (Mastery) : Maîtrise

Les descripteurs, identifiant ce qu'une personne « peut faire » comme base pour la placer sur l'un des six niveaux du CECR, sont ouvertement descriptifs et visent à valider objectivement et d'une manière neutre les connaissances et les compétences langagières (Neuner, 2003). Les

descripteurs CECR sont un apport considérable pour les enseignants et les concepteurs des curricula dans l'élaboration et la spécification des tâches et tests qui évalueront les compétences communicatives des apprenants (Piccardo et al., 2011). Cette large variété de descripteurs peut être aussi utilisée lors des pratiques des cours pour organiser des tâches communicatives ou en groupe comme une grille d'observation pour évaluer la performance des étudiants (North, 2014).

Le Volume Complémentaire du CECR (2017) présente encore plus de descripteurs donnant des exemples de l'utilisation typique de la langue, dans un domaine particulier, à différents niveaux. Ruschoff (2020) a souligné lors de sa présentation pour un webinaire sur « CECR Volume complémentaire pour l'enseignement inclusif plurilingue » l'importance des nouveaux descripteurs sur l'interaction et la transaction en ligne. La situation sanitaire récente a totalement changé les contextes sociaux et interactionnels et l'environnement numérique est une opportunité puissante pour s'exprimer, communiquer et participer à des échanges et à des occasions de réseautage. Selon Ruschoff (2020) l'interaction en ligne implique plusieurs acteurs sociaux en distance qui peuvent combiner de manière flexible des médias et des textes pour soutenir leurs messages. Mais les descripteurs existants du CECR 2001 ne représentaient pas correctement l'interaction et la collaboration multimodales en ligne ; les nouveaux descripteurs du Volume Complémentaires sont venus combler ce vide.

4.2. CECR : ÉVALUATION INTERNATIONALE

Si l'impact du CECR dans la salle de classe peut paraître encore trop tôt pour mesurer, son impact et celui des échelles de niveaux et de descripteurs est plus évident sur la plupart des certificateurs européens qui s'y réfèrent désormais (Riba, 2007). Le Conseil de l'Europe a élaboré un manuel qui a pour objectif d'apporter une aide aux concepteurs d'examens à mettre en place des approches transparentes pour relier leurs examens au CECR et à les appliquer. Certains exemples de mise en œuvre sont la recherche pour relier le TOEFL par les spécialistes de l'évaluation comme ETS, Educational Testing Service, ou encore le Japan Educational

Exchanges and Services qui prépare une réforme globale de l'enseignement du japonais langue étrangère et du Japanese Language Proficiency Test sur le modèle du Cadre, les certifications DELF-DALF ainsi que le Cambridge Certificate of Proficiency démontrant la connaissance de la langue française et anglaise au niveau internationale permettent d'évaluer le niveau de compétence en langue française et anglaise sur l'échelle des 6 niveaux déterminés par le CECR.

Ce chapitre présente le CECR comme une ressource nécessaire pour une évaluation internationale. Cette approche se concentre sur le système dans son ensemble, adoptant une perspective plus globale pour mieux permettre des comparaisons entre les systèmes éducatifs et assurer la cohérence de l'enseignement des langues dans un contexte de mobilité professionnelle et sociale. Pour le CECR, l'évaluation des apprentissages qui est définie comme relative à « la maîtrise de l'utilisateur de la langue » repose sur les concepts fondamentaux de validité¹², de fiabilité¹³ et de faisabilité¹⁴ (praticabilité), et doit répondre aux exigences et aux normes définies par le Conseil de l'Europe en termes de niveaux de référence communs. Ces principes sont essentiels pour tous les pays, car ils définissent les valeurs de justice, d'équité et d'égalité, de rigueur et de transparence.

¹² Un test ou une évaluation est considéré comme valide si « ce qui est réellement évalué (le construit) est ce qui, dans le contexte concerné, doit être évalué » et si « l'information obtenue est représentation de la compétence du ou des candidat (s) concerné (s) » (CECR, p. 177).

¹³ La fiabilité est définie comme « la mesure dans laquelle le même ordre de classement des candidats est reproduit dans deux administrations distinctes (réelles ou simulées) de la même évaluation » (CECR, p. 177). Il est à noter, cependant, que « ce qui est... la précision des décisions prises est plus importante que la fiabilité par rapport à une norme » (ibid.), comme la décision d'échouer ou de réussir un candidat, cette précision en fonction de la validité de la norme particulière (par exemple, un niveau particulier) pour le contexte. (CECR, p. 177).

¹⁴ La faisabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. Le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation. Le Cadre de référence se doit d'être aussi complet que possible mais tous ses utilisateurs seront sélectifs. Ce qui peut vouloir dire que l'on utilise un schéma opérationnel simplifié qui regroupe des catégories séparées dans le Cadre de référence. (CECR, p. 178).

Il existe de nombreuses formes d'évaluation mais l'important est de prendre en compte que dans un programme de langue, la compétence linguistique de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. doivent également être évalués (Marshall, 2002). Le CECR met l'accent sur non seulement CE QUE CE QUE l'apprenant doit faire mais aussi COMMENT (et à quel niveau de qualité) il doit le faire afin de pouvoir interpréter les descripteurs. (CECR, 2001).

En résumé, les échelles des niveaux communs de référence ont pour but de transformer la description des niveaux de compétence atteint dans les certifications à un processus facile rendant ainsi la comparaison des systèmes plus transparente. C'est ici que le CECR devient un moyen effectif pour l'harmonisation des systèmes de différents pays européens favorisant l'unification de l'Europe.

4.3. EVALUATION DU SAVOIR VS. CAPACITÉ

Comme selon le CECR l'enseignement des langues est construit autour de l'interaction et de la communication des acteurs sociaux, de la même façon l'évaluation communicative en contexte d'enseignement et d'apprentissage centrés sur les besoins, fait la distinction entre Savoir¹⁵ (centré sur le contenu du cours) et Capacité¹⁶ (centrée sur l'utilisation en situation réelle) (CECR, 2001). Pour pouvoir mettre en œuvre une évaluation de la capacité actionnelle de la

¹⁵ **L'évaluation du savoir (ou du niveau)** est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné – par voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme.

¹⁶ • **L'évaluation de la capacité** (mise en œuvre de la compétence ou **performance**), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.

langue-culture étrangère, les examens correspondants doivent se centrer sur des unités d'actions et non plus prioritairement, sur des unités de communication (da Silva, 2009).

Miller et Chomsky (1963) soulignaient que la compétence implique de « connaître » la langue et la performance implique de « faire » quelque chose avec la langue. La difficulté avec ce concept est qu'il est très difficile d'évaluer les compétences sans évaluer les performances.

Les enseignants s'intéressent davantage à l'évaluation du savoir (ou des connaissances) qui leur donne un retour sur leur enseignement. Tandis que les employeurs, l'administration scolaire et les apprenants tendent à s'intéresser plus à l'évaluation de la capacité c'est-à-dire de la performance : c'est l'évaluation du produit, de ce qu'un sujet peut effectivement faire. Le CECR distingue pareillement l'évaluation de la performance¹⁷ et l'évaluation des connaissances¹⁸.

On se fonde sur l'évaluation d'un ensemble de performance parce qu'il est bien sûr difficile de tester directement les compétences. A partir de cet ensemble de performance on généralise les compétences. La mise en œuvre de la compétence est décrite par le CECR comme « capacité ».

Mais évidemment pour tous les types d'évaluation, il est important de noter la question de la subjectivité et de l'objectivité, qui reste considérablement plus complexe. Par exemple, les tests indirects sont très souvent considérés comme des « tests objectifs ». Ces tests sont accompagnés généralement d'une grille de correction ou d'un barème que le correcteur consulte pour décider l'acceptabilité des réponses et compte ensuite les réponses justes pour donner la note. Comme ce type de tests est majoritairement décrit comme un test subjectif, le Cadre de

¹⁷ L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.

¹⁸ L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.

référence essaie de proposer une base de ce type pour la spécification du contenu et de fournir des sources au développement de critères spécifiquement définis pour les tests directs.

Un autre point fort du CECR est qu'il est très souvent utilisé comme un outil pour l'auto-évaluation. C'est surtout très utile pour les apprenants autonomes qui peuvent connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux contrôler leur apprentissage, qui est bien sûr un facteur de motivation et de prise de conscience.

4.4. LA MISE EN RELATION DES EXAMENS ET TESTS AVEC LE CECR

La validité de l'évaluation est le plus important facteur pour créer le lien entre les tests et les examens des langues avec les principes du CECR. Cette liaison n'est pas néanmoins un processus simple et rapide, et elle implique une mise en place des différentes étapes qui ont été décrit par plusieurs auteurs (Alderson et al., 1995 ; Conseil de l'Europe, 2009 ; Davidson et Lynch ; 2002 ; Noijons et al, 2011).

Ces séries de procédure qui font partie de ce processus complexe sont étroitement liées et vise à créer des outils d'évaluations différents mais qui sont relié entre eux indirectement et qui assure une validité et fiabilité de l'évaluation par rapport aux niveaux du CECR.

Ainsi les principales démarches vers une élaboration d'un test relié au CECR sont les suivantes (Conseil de l'Europe, 2009 ; Noijons et al, 2011)

- Familiarisation
- Spécification
- Formation à la standardisation/calibrage
- Définition des points de césure
- Validation

Comme les auteurs recommandent aux utilisateurs de suivre ces procédures une à une comme un plan de mise en relation des examens avec le CECR, nous allons donner une brève description de chaque étape du processus.

La première étape de « familiarisation » ne signifie pas une simple présentation du CECR aux acteurs impliqués dans le processus, mais cette démarche a pour objectif d'organiser une série de formations ou ateliers, pour fournir une bonne connaissance du CECR, avec ses niveaux et descripteurs. L'étape suivante de « spécification » est une analyse plus détaillée du contenu de l'examen ou de test pour une institution donnée. Comme résultat, à la fin de cette étape, l'institution dispose des descriptions détaillées du contenu de son examen afin de les faire relier aux catégories et niveaux du CECRL.

Mais cette catégorisation des candidats en termes de niveaux de compétences du CECR semble être la plus difficile dans ce processus de mise en relation. L'étape suivante vient l'élaboration de ce lien entre la connaissance des étudiants et les niveaux du CECR les étapes suivantes renvoient à la standardisation et l'interprétation des niveaux ainsi qu'à la définition des points de césure. Ces deux étapes garantissent que les évaluations reflètent les niveaux du CECR et que l'attribution de ce niveau à un candidat est fiable et valide.

Lors de la réalisation de ces étapes décrites, une validation continue doit être entreprise comme une assurance qualité du processus de mise en relation. La vérification si les objectifs des formations ont été atteints et aussi important que de les organiser pour familiarisation et standardisation des participants, qui se fait par la dernière étape de « validation » du processus.

4.5. LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES LANGUES EN ARMÉNIE

L'ancien système d'évaluation arménien – qui testait plutôt les connaissances que la compétence communicative langagière des apprenants - n'était ni externe, ni valide, ni fiable. (Harutyunyan, 2010). Seules l'écriture et la parole ont été testées séparément sur des critères

définis par l'enseignant négligeant bien des facteurs extralinguistiques très importants pour la communication (Matasyan, 2012). Les thèmes d'écriture étaient définis au niveau central, mais généralement notés par les enseignants. Cette situation a été résumée par West et Crighton (1999) dans leur rapport sur la réforme des examens en Europe centrale et orientale : « Le système précédent permettait aux enseignants de poser des questions (principalement orales) reflétant leur propre enseignement plutôt que le programme complet, ce qui signifiait que les zones de contenu pourraient être omises sans aucune vérification externe »¹⁹ (West & Crighton, 1999: 271).

En avril 2005, le gouvernement a ratifié le « profil d'évaluation des apprenants » ; la méthodologie d'évaluation actuelle pour toutes les matières, ainsi que pour les langues étrangères, est en cours d'élaboration. Les formes de contrôle et d'application suivantes sont recommandées : questions orales, travaux écrits d'actualité, travail autonome à domicile et en classe, travaux pratiques, auto-évaluation, évaluation par les pairs, discussions et travaux de fin d'études. L'évaluation actuelle vérifie les connaissances de l'apprenant, sa capacité à l'appliquer, ses compétences et ses capacités à tirer des conclusions logiques, à analyser, à comparer et à combiner, pour faire un travail cognitif, indépendant et créatif. De plus, le Portfolio européen des langues a été testé dans dix écoles primaires (Astvatsatryan, 2003).

Les universités arméniennes sont autonomes dans l'organisation et la mise en œuvre des processus de l'enseignement, l'apprentissage et les méthodes d'évaluation. Les résultats de la présente recherche vont nous montrer le lien entre l'évaluation des langues étrangères dans les universités arméniennes et les principes d'évaluation du CECR.

¹⁹ “The previous system permitted teachers to set (mostly oral) questions reflecting their own teaching rather than the full curriculum, which meant that entire content areas could be omitted without any external check.” West & Crighton, 1999: 271

4.6. CERTIFICATION INTERNATIONALE DES COMPÉTENCES EN LANGUES ÉTRANGÈRES EN ARMÉNIE

Malgré la reconnaissance internationale des diplômes des universités arméniennes grâce à l'utilisation du système de crédit et bien que les universités arméniennes affirment utiliser les niveaux du CECR dans l'enseignement et assurent qu'un étudiant possède un niveau B2 ou même C1 à l'obtention du diplôme, les étudiants arméniens ont besoin d'obtenir un certificat approprié attestant son niveau de compétence linguistique pour poursuivre les études à l'étranger ou même pour faire un master ou un doctorat en Arménie.

Pour recevoir un tel certificat, un étudiant en Arménie doit s'adresser aux centres concernés, qui proposent des cours et des examens, à l'issue desquels il reçoit un certificat de niveau de compétence linguistique conforme au CECR.

On peut citer comme exemple le centre des qualifications d'anglais de Cambridge où chaque examen se concentre sur un niveau du Cadre européen commun de référence (CECR), aidant les apprenants à améliorer leurs compétences en expression orale, écrite, en lecture et en écoute étape par étape. Pour certifier la langue française en Arménie on passe les examens du DELF et du DALF qui sont des diplômes décernés par le ministère de l'Éducation nationale comme preuve de la maîtrise du français d'un non-francophone. Les examens peuvent être passés dans des centres d'examen agréés par l'AUF en Arménie.

5. UTILISATEURS ET UTILISATION DU LANGAGE

5.1. LES APPRENANTS ET LEURS STRATÉGIES

Comme on le sait, la perspective actionnelle a pour but de développer une capacité d'utiliser non seulement des compétences langagières mais aussi des stratégies dans des situations réelles. Ce qui est important à mentionner est que les apprenants doivent utiliser non seulement des

stratégies de réception et de production, mais aussi des « stratégies de discours » et des « stratégies de coopération » pour négocier un sens, tant à l'oral qu'à l'écrit (CECR, 2001 p. 60).

La langue est composée de réseaux complexes d'actions, qui nécessitent toutes une forme de médiation (Piccardo et North, 2017). La médiation est une caractéristique fondamentale de la communication qui est collaborative et qui répond aux besoins des autres. Elle est basée sur une vision de l'utilisation du langage dans le monde réel qui va au-delà d'un schéma de quatre compétences et nous donne plutôt des catégories de réception, de production, d'interaction et de médiation (Goddier, 2020).

Le CECR a introduit la médiation pour indiquer les activités langagières communicatives qui incluent la réception, la production et l'interaction tout à la fois. La médiation est définie dans le CECR comme un processus où « l'utilisateur de la langue ne se soucie pas d'exprimer ses propres significations, mais simplement d'agir en tant qu'intermédiaire, entre des interlocuteurs incapables de se comprendre directement » (2001: 87-88). Ainsi, l'apprenant comme un agent social exprime ses pensées, ses compréhensions et ses expressions par des stratégies de médiation. Ce concept de médiation a récemment été élargi avec l'ajout d'échelles de descripteurs dans le VC du CECR qui peuvent fournir une feuille de route utile pour l'apprentissage et la réussite (Goddier, 2020).

La médiation couvre une gamme d'activités et de stratégies dans lesquelles l'utilisateur de la langue adapte consciemment ce qu'il dit, écrit ou fait pour favoriser une meilleure compréhension, par exemple en présentant, expliquant, résumant, résolvant des problèmes.

A l'ère de globalisation et de digitalisation, l'environnement d'apprentissage numérique représente du matériel d'étude au moyen de divers médias numériques qui soulignent encore plus le rôle de la médiation en tant que mécanisme important de l'apprentissage (Fadeev, 2019). En citant Vygotsky (1991) Fadeev (2019) affirme que le processus pédagogique où un apprenant ne reçoit que des faits et des informations peut bien sûr susciter un certain intérêt,

mais il n'enseigne pas à un apprenant comment utiliser et acquérir les connaissances. Selon Vygotsky (1991: 359–360), un enseignant qui « lit les faits » comme « un gramophone » (1991: 360) qui joue le même disque, ne donnera jamais aux élèves la variété de l'expérience éducative qu'ils auraient pu acquérir, grâce à la collaboration et à l'apprentissage actif. Vygotsky propose que l'enseignement se produise lors des liens méditatifs avec des médiateurs dans un environnement d'apprentissage, accentuant l'importance d'un rôle actif de l'apprenant dans le processus d'acquisition des connaissances.

Ainsi, le CECR présente également une série de catégories destinées à aider les personnes impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à réfléchir et énoncer clairement ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire pour communiquer et utiliser des stratégies de médiation.

Selon le même principe, si pour l'apprentissage des langues l'apprenant doit posséder des compétences entre autres langagières, dans la pratique de l'enseignement la communication et l'apprentissage ne se limitent pas par la réalisation des tâches qui sont uniquement langagières même si elles comprennent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer de l'apprenant (Puren, 2004). De cette manière, si on arrive à utiliser des tâches non automatisées, ces tâches deviennent des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Donc l'apprenant accomplit des stratégies qui passent par des activités langagières qui comportent la médiation donc la réception, la production et l'interaction des textes oraux ou écrits.

L'approche actionnelle de l'enseignement des langues est ce modèle de relation met en place les stratégies de l'apprenant liées à ses compétences et à la perception qu'il a de la situation où il agit et, ainsi que, les tâches à réaliser dans un environnement spécifique et des conditions donnés.

5.2. LES OBJECTIFS ET BESOINS DES APPRENANTS DES LANGUES ARMÉNIENS

En tant qu'élément central du processus de Bologne, la mobilité universitaire a été un axe important de la politique arménienne. L'Arménie a institutionnalisé le soutien à la mobilité universitaire des étudiants et la reconnaissance mutuelle des acquis de l'apprentissage en introduisant le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) (Harutyunyan, 2011).

Par conséquent, il y a eu une forte augmentation du nombre d'étudiants arméniens poursuivant leur études à l'étranger sur divers programmes à long terme, nombre qui a doublé au cours des dernières années (Matasyan, 2012).

Cette situation a aussi changé les objectifs et les buts des apprenants des langues étrangères, qui ont commencé à apprendre une langue pour une utilisation réelle lors des communications dans un environnement authentique. Ainsi les apprenants arméniens des langues étrangères sont devenus des usagers et des acteurs potentiels qui communiqueront et qui utiliseront la langue hors des cours et hors des tâches automatisées qui varient très largement selon les exigences du contexte, de la situation, des conditions et contraintes ainsi que le contexte mental de l'utilisateur et même d'interlocuteur dans lequel elle apparaît.

C'est ici qu'un écart important apparaît entre les pratiques traditionnelles des enseignants et les objectifs nouveaux des apprenants. Depuis longtemps les enseignants arméniens, comme tous les enseignants de l'Europe centrale et orientale, étaient influencés par une approche traditionnelle de l'enseignement. L'enseignant était l'autorité chargée de sélectionner les bonnes réponses, de diriger, de guider et de contrôler le comportement des étudiants dans la langue cible (Hunanyan, 2010). Karakhanyan (2010) ajoute sur ce sujet que l'objectif de la leçon était principalement un élément linguistique, expliqué par l'enseignant et comparé à la langue maternelle des étudiants. Les étudiants devaient mémoriser les listes de mots par cœur sans aucun contexte. La lecture et l'écoute étaient des compétences acquises sans objectif pratique.

L'interaction était principalement dirigée par l'enseignant, des questions étaient posées par l'enseignant et les étudiants devaient répondre à ce qu'ils avaient mémorisé. Les étudiants ne pouvaient généralement apprendre que ce que leurs enseignants savaient, et la connaissance était plus importante que l'utilisation réelle de la langue cible. Ce système d'enseignement et d'évaluation était strictement contrôlé à travers les programmes, un seul manuel et des visites régulières à l'école par les inspecteurs. Ces inspecteurs n'étaient généralement même pas diplômés dans les langues cibles et étaient donc plus intéressés par la vérification des méthodes et des divers aspects pédagogiques que par la qualité de la langue cible utilisée en classe. De nombreux professeurs de langues diplômés dans la langue qu'ils enseignaient n'avaient jamais été exposés à l'usage réel de la langue qu'ils étudiaient. Ils ont enseigné ce qu'ils avaient appris (Bérešová, 2011).

Les changements des objectifs des apprenants doivent nécessairement influencer les objectifs et les résultats attendus des enseignants qui doivent préparer des utilisateurs des langues indépendantes accomplissant des stratégies et des activités langagières comportant la réception, la production, l'interaction et la médiation des textes oraux ou écrits. Cette connaissance des langues étrangères va contribuer à la mobilité académique des étudiants qui est depuis 2004 réglementée par la loi sur la Formation professionnelle postuniversitaire et depuis 2011 par les « Procédures sur la mobilité académique des étudiants des établissements d'enseignement supérieur » adoptées par le gouvernement.

6. SENSIBILISATION INTERCULTURELLE, COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Le CECR prête une attention particulière à l'importance de la connaissance de la langue maternelle pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, on peut constater que la culture générale ou la connaissance du monde est le point de départ pour l'apprentissage d'une langue.

Cette « image du monde » contrairement à d'autres types de connaissance, n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant mais est déformée par des stéréotypes (CECR, 2001).

Le cinquième chapitre présente les différentes compétences dont les apprenants ont besoin pour faire face à des situations de communication. Le concept de négociation de sens est au cœur de l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1970. La compétence communicative, définie pour la première fois par Savignon (1972) et Breen et Candlin (1980) comme la capacité à « partager et négocier le sens et les conventions » (Breen et Candlin 1980; 92), est devenue populaire grâce à la définition ultérieure de Savignon (1983; 307) la négociation en tant que « processus par lequel un participant à un événement de discours utilise diverses sources d'expérience, d'information, notamment le contexte, un autre participant - pour parvenir à une compréhension ». Une vision rituelle de la communication se concentre sur le partage d'expériences, d'idées, de valeurs et de sentiments. La prise de conscience interculturelle est composée de cette connaissance et compréhension des relations, entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ». Elle comprend également la reconnaissance de cette diversité de deux mondes qui est la base de la communication efficace et de l'utilisation de la langue cible (Richards, 2016) Et c'est ce savoir-faire interculturel qui aide les apprenants à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère (Barbosa, 2007).

Il faut également souligner l'importance des facteurs personnels qui affectent la capacité d'apprendre et changent le rôle des apprenants d'une langue dans des actes de communication. Plusieurs auteurs nous suggèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » est composé à la fois des attitudes et de la conscience des choses constituant en soi un but éducatif important (Beacco, 2020 ; Knox, 1986).

Cette sensibilisation interculturelle couplée avec les compétences communicatives langagières comprenant les compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques aide les apprenants à réaliser des intentions communicatives et à utiliser la langue cible avec des

structures grammaticales correctes et dans les contextes appropriés afin de participer à des actes de communication.

6.1. IMPORTANCE DE LA BONNE PERCEPTION DU NATIONAL ET DE L'UNIVERSEL

À l'heure actuelle, le problème de la maîtrise des langues étrangères des citoyens de l'Arménie est d'une importance particulière (Hunanyan, 2010). Dans le même temps, il est important pour un petit pays comme l'Arménie que les processus d'unification servent non pas la fusion des peuples, mais le but d'une évaluation impartiale et respectueuse de ses propres valeurs, de la perception des valeurs spirituelles mondiales, de la combinaison harmonieuse du national et de l'universel (Karakhanyan, 2010).

Du point de vue des défis du développement de l'éducation, le nouveau programme gouvernemental accorde de l'importance au fait que l'Arménie se situe au carrefour des cultures et des civilisations, ce qui signifie que l'Arménie et les Arméniens ont acquis des qualités et des fonctions importantes comme le rôle de « pont » entre les civilisations (Arakelyan, 2015). Dans le même temps, étant située dans une région où les intérêts de différentes puissances géopolitiques se chevauchent, l'Arménie a adopté la stratégie d'intégration internationale active. D'une part, cela suppose une participation active de la sphère éducative dans les processus scientifiques et éducatifs mondiaux et régionaux, d'autre part, cela pose un problème pour développer le potentiel d'une telle participation, et fournir des opportunités pour surmonter les difficultés linguistiques et interculturelles.

En Arménie, par rapport à la langue officielle, les langues étrangères ont un rôle législatif égal, mais en même temps, il est évident que l'attitude du public à leur égard est différente. Dans les circonstances historiques, l'importance est accordée à la langue russe en Arménie (Manoukyan, 2016).

Étant traditionnellement la deuxième langue d'enseignement et de communication sur le territoire arménien et contribuant à la familiarisation avec les réalisations scientifiques et culturelles mondiales, la langue russe a un rôle particulier dans la vie publique arménienne (Zolyan, 2013).

Au cours des dernières années, du fait de la libéralisation de l'Arménie et de l'augmentation des contacts internationaux, la langue anglaise, qui élargit manifestement sa géographie fonctionnelle, a suscité une forte demande du public, très souvent au détriment d'autres langues étrangères dans le système éducatif (Karjikian, 2017). Il est donc nécessaire d'assurer une répartition égale de toutes les langues étrangères dans le système éducatif.

6.2. LANGUES ETRANGERES ET CROISSANCE DES RELATIONS INTERNATIONALES EN ARMÉNIE

Aujourd'hui, la culture dans les relations extérieures de l'Arménie est marquée par un contraste entre la petite taille du pays et l'influence considérable de sa diaspora dans le monde. La géopolitique du Moyen-Orient ainsi que les conséquences du conflit non résolu du Haut-Karabakh ont poussé la République arménienne dans des relations ambivalentes avec le monde extérieur (Papoyan, 2018).

Outre ses relations avec sa diaspora, l'Arménie a activement développé ses relations culturelles extérieures depuis qu'elle a recouvré son indépendance au début des années 1990. Cela a été illustré par son adhésion à un certain nombre d'organisations internationales et régionales (les Nations Unies, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, la Communauté d'États Indépendants, la coopération économique de la mer Noire) et la signature d'accords multilatéraux et bilatéraux dans le domaine de la culture. L'Arménie a également signé un accord partiel élargi du CELV (2001). En tant que membre de l'Accord partiel élargi de la CE, l'Arménie participe activement

aux activités du Centre européen pour les langues vivantes de Graz (Rapport sur l'Arménie, 2014).

Cette croissance constante des contacts internationaux met au premier plan la tâche d'enseigner aux étudiants arméniens la compétence interculturelle et de les former à une véritable communication interculturelle. Si dans le passé l'intérêt principal des scientifiques qui étudiaient les problèmes de communication se concentrent principalement sur des problèmes purement linguistiques, leur intérêt s'est déplacé ces dernières décennies vers le problème de la manière dont la langue est liée au monde d'une personne et dans quelle mesure un l'homme et sa conscience dépendent du langage qu'il utilise. Ce problème est devenu très important dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères, car il a été reconnu que la seule fourniture d'informations linguistiques n'était pas suffisante pour une communication interculturelle réussie (Abrahamyan, 2008).

De nos jours, il est généralement admis qu'une connaissance de la vie socioculturelle de tel ou tel pays est nécessaire pour améliorer la compréhension et l'utilisation de la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs. Les étudiants arméniens rencontrent très souvent un tel phénomène lorsqu'ils sont incapables de comprendre pleinement une phrase d'un texte étranger et découvrent que le dictionnaire n'aide pas non plus ; ou lorsqu'ils comprennent chaque mot qui est dit ou écrit par un locuteur natif, mais ne comprennent pas ce qu'on voulait dire. Dans toute société, les participants au discours laissent des choses non dites ou inexplicables parce qu'ils supposent que leurs lecteurs et auditeurs sont dotés des connaissances de base qui proviennent du partage du même bagage culturel (Moeller et al., 2014). On peut avoir atteint un niveau élevé de compétence, par exemple en anglais, mais trouver les Anglais difficiles à comprendre parce qu'on n'a pas ces connaissances de base, les informations qui font partie des connaissances générales d'une personne anglaise.

L'accent mis sur la compétence linguistique s'avère insuffisant pour résoudre les problèmes de malentendus dans la communication interculturelle. Une véritable compétence linguistique

ne peut être obtenue sans compétence interculturelle et compétence communicative. Elle peut être acquise en introduisant dans la conscience des notions intégrales adéquates sur la langue étrangère et la culture ethnique et en créant les conditions nécessaires au développement d'une conscience bilingue ou multilingue (Khachikyan, 2005).

7. CURRICULUM POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES

Le CECR fournit « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de principes directeurs, d'examens, de manuels, etc. à travers l'Europe » (Conseil de l'Europe 2001, p. 1). L'influence du CECR a été « généralisée et profonde, ayant un impact sur les curricula, les programmes, le matériel pédagogique, les tests et les systèmes d'évaluation et le développement d'échelles de compétences linguistiques adaptées aux six principaux niveaux du CECR » (Alderson, 2002, p. 8).

L'idée du CECR est *“de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs ‘Je peux (faire)’ qui représentent des objectifs pour l'apprenant. Le CECR est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-faire avec le langage”* (CECR, VC, 2018, p. 26).

Cette conception des curricula et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel des apprenants est le processus inverse de la conception des programmes qui a été premièrement décrit par Wiggins et McTighe (1998) comme suit : « On commence par la fin - les résultats souhaités [...] –Et puis dérive le programme d'études à partir des preuves d'apprentissage (de performance) exigées par la norme et de l'enseignement nécessaire pour équiper les apprenants à performer » (p. 8).

L'importance du CECR pour le curriculum a été largement reconnue à la fois en Europe et au-delà comme au Japon, (Tono et Negishi, 2012), en Corée (Finch 2009), au Mexique (Colette et Grossi, 2011), en Chine (Wu 2012) etc. Il a été décrit dans un article sur l'état de l'art sur les programmes de langues comme « l'une des publications les plus importantes de la dernière décennie » (Graves 2008: 148).

Il va de soi que les cours pour adultes ont des objectifs escomptés soit en termes d'activités langagières spécifiques soit de capacité fonctionnelle dans un domaine donné. Dans le cas où l'objectif escompté comprend plutôt des activités langagières, la construction et le développement de compétences deviennent plus importants. Mais en même temps si l'apprenant suit le but d'être opérationnel dans un contexte particulier, il passe une préparation optimale à des activités qui le permettent. Cela signifie que, si, par exemple, le système scolaire propose à un élève d'engager un apprentissage obligatoire de deux langues étrangères et un apprentissage facultatif d'une troisième, il n'est peut-être pas nécessaire qu' on choisit et prévoit, les mêmes objectifs ou types de progression pour chacune des langues (par exemple, le point de départ peut être à chaque fois un entraînement à des échanges fonctionnels répondant aux différents besoins de communication ou utilisation des stratégies différents d'apprentissage) (CECR, 2001).

Si on a ces stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui deviennent ainsi autonomes, le curriculum cesse à être un parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle d'une institution ou d'un enseignant, et cet apprentissage se poursuit en quelque sorte, tout au long de la vie (North, 2020). Dans cette perspective, le curriculum de l'institution scolaire a pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle, une autonomie d'établir des stratégies d'apprentissage dont la configuration atteinte au terme des études peut prendre la forme de profils différenciés selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis. Dans ces conditions, il va de soi que les expériences personnelles ainsi que professionnelles de chaque

acteur social vont évoluer et se modifier ne restant pas figée. C'est ainsi que l'éducation et la formation continue des adultes interviennent. (Richards, 2001).

CHAPITRE 3. LES DÉSACCORDS SUR LE CECR ET SON VOLUME COMPLÉMENTAIRE DU POINT DE VUE POLITIQUE ET IDÉOLOGIQUE

Actuellement on peut compter quarante versions traduites du CECR²⁰. Ce document a été accueilli avec enthousiasme par certains et a été sévèrement critiqué, voire ignoré par d'autres. Dans ce chapitre, nous passerons en revue certains commentaires et critiques du CECR et de son Volume Complémentaire basés sur un éventail de sources.

1. LES OBJECTIFS LIMITÉS DU CECR

Les objectifs du CECR (2001 ; p. 9) sont exposés dans le premier chapitre :

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Il est également noté qu'il vise à aider à « favoriser la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » et ainsi à « faciliter la mobilité européenne par la reconnaissance mutuelle des qualifications » (p.9).

Néanmoins, le CECR a été critiqué pour ne pas répondre à tous les objectifs déclarés initialement. Berchoud (2017), par exemple met en question le titre du Cadre qui comprend

²⁰ Selon le site Web du Conseil de l'Europe, outre les deux versions originales en anglais et en français, il existe 40 versions linguistiques du CECR, dont Versions arabe, chinoise, japonaise, coréenne, russe, géorgienne, arménienne et ukrainienne. (<https://rm.coe.int/16806d8893>)

les notions « Apprendre, enseigner, évaluer » mentionnant que le CECR n'est utile que pour évaluer ou s'autoévaluer en langue(s) étrangère(s), et que les deux premiers verbes ne reflètent pas du tout le contenu du document (Berchoud, 2017).

Il est important de mentionner ici que plusieurs années après la publication du CECR, Trim (2005, p. 17-18), l'un de ses auteurs, a écrit :

« Bien entendu, le CECR n'est pas un manuel, mais un cadre, un catalogue plutôt qu'une description. Mais il attire l'attention sur les nombreux paramètres de l'utilisation de la langue et les compétences linguistiques, invitant le lecteur à réfléchir à la pertinence de chacun pour son propre travail ».

La dernière phrase de l'extrait ci-dessus peut être liée directement à une observation par North (2004), également l'un des auteurs du CECR. Il note que la fonction du CECR est de « stimuler la réflexion et la discussion » (4), « Habilitier et faciliter, ne pas prescrire ou contrôler.

Le cadre a été même qualifié de « sorte d'encyclopédie de l'apprentissage et de l'utilisation des langues », qui est « tout trop souvent rédigé dans un langage difficile à comprendre, souvent vague, indéfini et imprécis » Alderson (2007, p. 661.). L'utilisation du mot « encyclopédie » ici est révélatrice. Indéniablement, le CECR comporte de multiples facettes. Il ne s'ensuit cependant pas qu'il est complet en ce sens qu'il comprend tout ce qui est nécessaire pour fournir « une base commune pour l'élaboration des programmes de langues, des lignes directrices du programme, examens, manuels, etc. à travers l'Europe » (CECR, p.1).

En relation avec cela, il est pertinent de noter que dans un entretien sur Radio France International (RFI, 2004, première question), Beacco a fait l'observation suivante : « Le Cadre est un référentiel, c'est-à-dire un outil commun qui définit des normes et des standards ». Nonobstant cette observation, Beacco (2004) écrit la même année que le CECR n'est « ni norme, ni modèle » mais un ouvrage qui « décrit une 'philosophie pratique' partagée pour

l'élaboration des programmes et des parcours d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères » (Beacco, 2004 ; 1).

Fulcher (2004) a observé que le CECR devient rapidement la norme de référence pour l'enseignement et le test des langues en Europe (Fulcher, 2004). Son impact dans certains domaines peut cependant être plus apparent que réel. De plus, il existe une différence entre une référence standard et une norme. Comme l'ont observé Van Avermaet et Depauw (2004), il est nécessaire de concevoir « comment nous pourrions réellement utiliser « un document encyclopédique » comme « Instrument normatif ». Même ainsi, Alderson (2007) note que : « Politiciens et fonctionnaires . . . désireux d'utiliser le CECR prétend que tel ou tel niveau doit être atteint à l'issue de tel ou tel cycle scolaire, ou pour les migrants, sans réfléchir à savoir si ces niveaux sont réalisables ou justifiés » Alderson (2007, p. 662).

2. L'UTILISABILITÉ DU CECR

Un document créé pour l'utilisation de plusieurs destinataires doit garantir une compréhensibilité et faciliter l'utilisation et application pour ses lecteurs. Néanmoins, une autre critique importante à l'adresse du document concerne son accessibilité et sa convivialité pour les utilisateurs. Dès 1998, Debyser (p. 5), se référant à la deuxième version préliminaire du Cadre (CoE, 1997), avait commenté ce qui suit :

« Dans l'esprit de ses concepteurs, [le CECR] devait être 'à usages multiples', 'souple', 'dynamique', 'convivial', 'non dogmatique', 'suffisamment exhaustif', 'transparent', 'cohérent'. Un au moins de ces buts est loin d'être atteint, celui de la 'convivialité', terme d'ailleurs bien médiocre pour indiquer que ce document devait être lisible, clair et facile à consulter pour tous les utilisateurs » (Debyser, 1998 ; p. 5).

Donc, il n'est pas surprenant que la deuxième version préliminaire du CECR (CoE, 1997) a été diffusée en 1998 pour expérimentation pilote, avec une série de guides d'utilisation comprenant un Guide de l'utilisateur et dix guides spécialisés.

La question de l'accessibilité du Cadre a été révélée aussi aux résultats de deux enquêtes menées en 2005 et 2006 par le Conseil de l'Europe. La première d'entre elle (CoE, 2005b) a généré 111 réponses de langue des enseignants représentant 37 institutions différentes dans les États européens, en Égypte et au Mexique. Dans les résultats, il est noté que : « En premier, la complexité du CECR est fréquemment soulevée » - tant le texte lui-même, qui s'est avéré très difficile à lire, et la façon dont la nouvelle approche est présentée (p.4). Les commentaires incluent : « très difficile à lire directement », « Pas très accessible » et nécessitant une « étude intensive ». La plupart des répondants ont montré la nécessité de créer une version plus courte, plus simple et plus conviviale ou bien ont demandé des exemples de la manière dont le CECR pourrait être appliqué (Conseil de l'Europe, 2005).

Les résultats de la deuxième enquête ont été résumés par Martyniuk and Noijons en 2007 qui ont noté qu' alors que le potentiel du CECR semble être assez largement reconnu et apprécié, il semble y avoir un besoin considérable et assez urgent de développer des ensembles de matériels conviviaux pour la médiation du CECR auprès des différents groupes de parties prenantes : décideurs politiques, concepteurs de programmes, développeurs de manuel, éditeurs, enseignants, testeurs, parents d'apprenants, employeurs. Il existe également un besoin fortement ressenti d'une coopération nationale et internationale pour l'interprétation et l'utilisation du CECR (Martyniuk and Noijons, 2007).

Les participants de cette enquête ont mentionné en particulier la complexité du document et le manque de clarté comme les difficultés majeures du CECR. Et si comme la Cadre (2005, p.15) l'indique d'est conçu « pour rendre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues accessibles à tous, en particulier les enseignants et étudiants », la perception que le document manque de clarté doit être considéré comme un problème critique.

Bien qu'avec l'apparition du Volume Complémentaire on attendait des modifications apportées aux singularités d'écriture si difficile à manipuler, la lecture du VC est rendue encore plus complexe à cause de la manière dont il est rédigé (Maurer et Puren, 2019, p. 79)

2.2. GUIDES D'UTILISATION COMME UNE RÉPONSE AUX CRITIQUES

Jusqu'à présent, la version 2001 du CECR n'a pas été modifiée, et des glossaires bilingues n'ont pas été produits, bien que la nécessité ait été soulevée dans les résultats des deux enquêtes et renforcée par Martyniuk et Noijons (2007, p. 8). Cependant, Trim a reconnu que certains des guides initialement produits n'étaient pas très influents et ils ont été remplacés par un guide unique pour les utilisateurs (Trim, 2001). Il s'agit d'un document de 232 pages, comparable en taille au CECR lui-même.

En 2007, un manuel pour relier des examens au CECR a été produit (CoE, 2007). Un an plus tard, un supplément, dont la fonction était d'expliquer le manuel, était publié. Même ainsi, Alderson l (2007, p. 661) a observé plus tard que l'existence des échelles d'évaluation du CECR « n'ont pas fourni aux utilisateurs toutes les informations d'utiliser le CECR », ajoutant que « [il] est malheureux que même tous ces matériaux ne sont pas considérés comme suffisants, et la demande est élevée pour plus d'exemplifications des niveaux »²¹. Le CECR n'a pas seulement conduit à une prolifération de matériel produit par le Conseil de l'Europe lui-même, mais aussi à une prolifération de matériel explicatif produit par d'autres dans un certain nombre de langues différentes (souvent conçu pour les enseignants par les ministères de l'éducation). Ainsi, par exemple, en France Le ministère de l'Éducation nationale (2006), sur son site Éduscol, propose un guide explicatif des principes du CECR avec un lien vers le document lui-même²².

²¹ "It is unfortunate, that even all these materials are not considered sufficient, and that demand is high for more exemplification of levels" Alderson, J. Charles. "The CEFR and the Need for More Research." *The Modern Language Journal* 91, no. 4 (2007): 659–63. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x.

²² <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

3. TECHNOLOGIE POLITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

3.1. CERTIFICATIONS HOMOGENÈS : POLITIQUE OU MARKETING ?

En dépit de l'importance que le CECR vise à apporter pour améliorer la communication entre les citoyens de différentes langues et cultures, pour faciliter la mobilité et les échanges des étudiants et des chercheurs favorisant la compréhension réciproque et renforçant la coopération entre les pays, le cadre a fait l'objet de critiques pour être un instrument purement politique et pour sa faible scientificité (Prieur et Volle, 2016 ; Maurer et Puren, 2019). Cette idée permet d'expliquer pourquoi « dans la triade Enseigner-Apprendre-Évaluer, le troisième terme a tant de présence et que les deux premiers font l'objet de si peu d'attention ». (Maurer et Puren, 2019, p. 3).

Selon Migeot (2017) avec le CECR la politique européenne de l'enseignement des langues ne répond qu'aux besoins de l'économie et du marché n'hésitant pas à mettre en relation l'économie et la connaissance, formation et éducation.

Un point également soulevé par Papageorgiou (2005) qui souligne que le Cadre « n'est pas seulement une question de mandat politique : c'est aussi une question de marketing. . . . [Si] vous êtes « aligné sur le CECR », vous allez probablement survivre, et c'est pourquoi il y a une fausse interprétation selon laquelle un test aligné sur le CECR est un bon test »²³.

En plus, Maurer et Puren, 2019 insistent sur le fait que « le VC et le CECR, qui s'avancent sous le sceau noble et humaniste du Conseil de l'Europe, sont en réalité des instruments façonnés par le lobbying d'organismes privés qui vendent des certifications de langue, des séjours et/ou des cours linguistiques » (Maurer et Puren, 2019, p. 8).

²³ "It is not just a political mandate issue here: it is a marketing one as well. . . . [If] you are 'CEFR-aligned' you are probably going to survive, and this is why there is a false interpretation that a 'CEFR-aligned' test is a good test".

Néanmoins Trim (2005, p. 17) note que : « Les échelles et les descripteurs ont été d'un intérêt particulier pour les autorités qui veulent situer leurs compétences linguistiques par rapport à celles des autres », North et al, (2005) ajoutent que le CECR rend les examens et rapports scolaires ordinaires plus transparents et plus facilement reconnu dans de nombreux contextes». Selon Alderson (2007), le CECR a conduit à une certaine amélioration par rapport aux anciennes pratiques dans le domaine de l'évaluation et (en référence aux niveaux du CECR), mieux que d'utiliser ces termes traditionnels débutant, faux débutant, intermédiaire et avancé, qui sont si répandus, mais désespérément indéterminés.

Néanmoins, en 2007, il y avait « d'innombrables organismes censés livrer certificats ou diplômes basés sur les niveaux du CECR ou pour garantir qu'un tel examen ou qualification démontre une compétence linguistique à un niveau spécifique du CECR » (Bonnet, 2007, p. 671). Dans l'enquête de 2005 (CoE, 2005b, p. 3-4) à laquelle il a déjà été fait référence ci-dessus, le CECR a été perçu comme étant le plus utile « dans les domaines des tests /évaluation / certification (2,70 sur une échelle de 0 à 3) ». Au niveau national de 2007 (Martyniuk & Noijons, 2007), le CECR était perçu comme étant le plus utile dans le domaine du développement des curricula et syllabi, avec le développement des tests / évaluations / certifications qui arrive en deuxième position (avec 26 sur 30 représentants de l'Etat (87%) qui le jugent dans ce domaine très utile ou plutôt utile). Même ainsi, le deuxième problème le plus fréquemment soulevé dans l'enquête de 2005 était le . . . risque potentiel de (mauvaise) utilisation du CECR comme outil d'évaluation uniquement avec une préoccupation réelle de continuer à promouvoir leur système d'évaluation à orientation uniquement certificative.

3.2. STANDARDISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES : LIMITES DU SENS ET DE LA PAROLE

Comme nous l'avons présenté le CECR donne premièrement à la langue une fonction d'outil, qui doit être conçue comme un Instrument d'action²⁴, au service d'une action ou bien des stratégies²⁵.

Le modèle qui prévaut dans l'usage de la langue suppose une action efficace (action/stratégie/compétence/but/succès) où la parole est précédée d'un calcul stratégique visant à un résultat. Ce processus de fonctionnement de langue est décrit par Prieur et Volle (2016) comme un code ou comme un idiome technique. De plus, Migeot (2017) ajoute que le CECR donne aux apprenants seulement un bagage minimal et fonctionnel qui est utile pour l'adaptation et le « savoir-être au travail » et ne favorise aucunement le développement de la personnalité en matière de langue et de culture.

En soutenant ce point de vue Huver (2014) accuse le CECR pour uniformiser un sujet qui est défini par et pour le Marché.

Le CECR est ainsi critiqué pour limiter la langue et la parole des apprenants des langues étrangères qui utilisent un langage ne prenant pas en compte la différence sociale ou culturelle, les caractéristiques des sujets des dialogues — car pour avoir quelque chose à se dire il faut avoir un bagage riche de vocabulaire et un large cercle de connaissance (*Migeot, 2017*).

Maurer et Puren (2019), qui partage cette idée, trouvent que le CECR et son Volume complémentaire sont un autre bon exemple de ce qui fonctionne, en définitive, comme une

²⁴ « L'action est le fait d'un (ou plusieurs sujets) qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour parvenir à un résultat déterminé » (CECR: 15).

²⁵ « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue afin (...) d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis » (*ibid.*: 48).

sorte de « terrorisme intellectuel » (Maurer et Puren, 2019). Huver, 2018, Berchoud, 2017 sont assurés que c'est la raison qu'au niveau scientifique le CECR ne représente pas une importance académique particulière mais il est très largement présenté comme seulement « un outil au service de l'évaluation » des langues étrangères.

4. LA FAIBLESSE DE LA NOTION DES COMPÉTENCES SELON LE CECRL

4.1. TRAITEMENT DES COMPÉTENCES DANS LE CECR

Les compétences sont réparties dans le CECR en « Compétences générales » et « compétences linguistiques communicatives » (CECR, 2001, 101-130). Les compétences générales comprennent les connaissances (savoir), les compétences et le savoir-faire (savoir-faire), compétence existentielle (savoir-être) et capacité à apprendre (savoir-apprendre). Les compétences linguistiques communicatives sont constituées de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Parfois, les compétences communicatives sont traitées comme relevant des compétences ; parfois elles ne le sont pas. « Les activités et les stratégies langagières communicatives » à leur tour sont déclinées en quatre domaines (Réception, Production, Interaction, Médiation), et sont reliées à d'autres champs posés comme étant au même niveau : Compétences communicatives langagières d'une part (Linguistique, Sociolinguistique, Pragmatique) et Compétence plurilingue et pluriculturelle d'autre part. Ainsi le CECR a opéré un certain remplacement des quatre activités dites « traditionnelles » – Compréhension de l'oral, Production Orale, Compréhension de l'écrit, Production écrite – par Réception, Production, Interaction, Médiation.

Toutes les compétences humaines contribuent d'une manière ou d'une autre à la capacité de l'utilisateur à communiquer et peuvent être considérées comme des aspects de compétence communicative (CECR, chapitre 5, p. 101). Vincent (2004) critique la manière dont les

compétences sont traitées dans le CECR en général, en observant que l'apport des sciences cognitives dans le domaine des compétences communicatives au cours des deux dernières décennies a été ignoré. Il note que bien que la séparation des compétences générales et de la communication les compétences linguistiques étaient justifiées par les auteurs du CECR au motif que les premières sont acquises avant l'apprentissage des langues étrangères, la justification est imparfaite, ne tenant pas compte du fait que toute connaissance est liée à la langue et que les connaissances et compétences communicatives sont en fait acquises avant l'apprentissage d'une langue étrangère (Vincent, 2004 ; p. 43). Il prétend également qu'il y a un manque de cohérence au regard des relations entre les deux types de compétences (p.44).

Le CECR-VC reste désespérément muet sur toutes les questions liées aux compétences à enseigner-apprendre : on n'y trouve aucune réflexion sur les parcours d'enseignement apprentissage des langues étrangères ou secondes, sur l'ensemble des compétences qu'il s'agit de faire acquérir à des élèves ni sur la manière dont il s'agirait aussi de les mettre en progression. Sur le plan de l'évaluation, l'absence de tous ces éléments le rend inutilisable au quotidien par les enseignants pour organiser leurs pratiques de classe ou pour proposer des évaluations formatives ou formatrices en cours d'apprentissage, ainsi que par les élèves (certes les plus curieux d'entre eux) qui pourraient ainsi se faire une idée du parcours qui va leur être proposé/qui leur reste à accomplir. Il est du reste de très peu d'utilité pour les auteurs de manuels qui se contentent, depuis des années, de reprendre toujours dans le même ordre les mêmes contenus que les ensembles didactiques produits dans les plus belles années de l'approche communicative, contribuant à renforcer l'idée que la fin de l'Histoire didactique est arrivée. (Maurer et Puren, 2019).

4.2. L'IMPASSE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE DANS LE CECR

Outre sa critique générale du traitement des compétences dans le CECR, Vincent (2004) critique spécifiquement la manière dont les auteurs traitent la culture. Selon lui, les seules implications de la prise en compte de la compétence plurilingue et pluriculturelle que le CECR aborde sont celles qui concernent la politique linguistique et la conception des curricula. Il s'agissait essentiellement de la minoration des objectifs d'enseignement des langues et de ses contraintes au profit de finalités culturelles – l'éducation au pluriculturalisme, à l'altérité, à la citoyenneté européenne et à ses valeurs démocratiques, . . . – aussi générales que généreuses (Maurer et Puren, 2019).

En référence à ce commentaire, il est pertinent de noter que ce que l'on appelle dans le CECR les « compétences sociolinguistiques » sont décrites de la manière suivante : *les compétences sociolinguistiques renvoient aux conditions socioculturelles de l'utilisation de la langue. Par sa sensibilité aux conventions sociales (règles de politesse, normes régissant les relations entre les générations, les sexes, les classes et les groupes sociaux, la codification linguistique de certains rituels fondamentaux et le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte strictement toutes les communications linguistiques entre les représentants de différentes cultures, même si les participants ignorent souvent son influence* (CECR, 2.1.2, p. 13).

En relation avec ce type de définition Vincent (2004, p. 46) note « Il est frappant de retrouver ici certains des savoirs à caractère culturel déjà invoqués plus haut dans les compétences générales : normes sociales, règles d'adresse et de politesse, rituels de société, aspect interculturel, etc ».

5. MANUELS ALIGNÉS SUR LE CECR

Les problèmes liés aux manuels par rapport à l'alignement du CECR sont similaires de nombreuses manières à celles associées à l'évaluation. Alderson (2007) a noté qu'il y avait « des affirmations inquiétantes de la part de nombreux éditeurs de manuels et fournisseurs d'examens que leurs produits sont « liés » au CECR ». Cependant, comme l'a fait observer McNamara (2006) : « Les éditeurs... savent que pour vendre leurs livres, ils doivent se conformer au CECR²⁶. » C'est un point qui a également été soulevé par Papageorgiou (2005) dans le chapitre 4.4.1 ci-dessus.

Valax (2011) discute la question de l'alignement des manuels des langues sur les références du CECR. Dans certains cas, ces références font partie du titre : Destination B1 (et B2, C1 et C2) Grammaire et vocabulaire (ou B2, ou C1 et C2) (Macmillan). Tous ces manuels corrélés au cadre européen commun déclarent d'emmener les étudiants d'un niveau du CECR à un autre (de niveau B1 au niveau B2). Chaque leçon guide les élèves vers un objectif « Je peux faire » conformément aux déclarations « Can do » du Conseil de l'Europe ».

La même situation est dans le cas des manuels français. Depuis 2001, ces manuels font généralement référence aux examens les plus connus pour le français langue étrangère, des examens qui eux-mêmes revendiquent l'alignement avec le CECR (généralement le DELF / DALF ou le TCF, parfois le TEF ou CEFP). Ainsi, par exemple, Alter ego (Hachette) prétend être le reflet des trois approches du CECR : apprendre, enseigner, évaluer. Ou par exemple, Reflets (Hachette) fait référence au DELF : Taxi! (Hachette), Le Nouveau Taxi (Hachette) et Festival (CLE International) désignent à la fois le Cadre européen et le DELF (Valax, 2011). Mais il est important de souligner le fait que les auteurs du CECR ont affirmé à plusieurs reprises que c'est aux enseignants de décider de ce qui se passera dans leurs classes quel que

²⁶ “Publishers . . . know that in order to sell their books they need to conform to the framework's reporting structure.” McNamara, T. (2006, 21 October). [EALTA-discussion] CEFR. Message posted to LTEST-L, 'Language Testing Research and Practice', archived at <http://lists.su.edu/archives/ltest-l.html>

soit le manuel sélectionné (Puren, 2010). Westhoff (2007) insiste sur le fait que le CECR devraient également se refléter dans la formation des enseignants, lorsqu' Une plus grande attention devrait être accordée à l'enseignement de compétences telles que « la gestion des tâches, gestion de classe, méthodologie du langage communicatif et dans la rétroaction corrective, c'est-à-dire à la gestion d'un cours basé sur les tâches et axé sur l'étudiant ». La manière précise d'y parvenir est loin d'être claire au vu des problèmes liés au CECR auxquels référence a été faite (Valax, 2011).

CHAPITRE 4. CECR : QUELQUES EXEMPLES D'IMPLEMENTATION DANS L'UNION EUROPÉENNE ET AU-DELÀ

Plusieurs pays européens et non-européens ont fait des efforts pour une intégration du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues face à l'internationalisation de l'enseignement. Dans le chapitre suivant nous présenteront l'expérience de certaines payses par rapport à l'implémentation de différentes dimensions du CECR comme la planification du curriculum, l'évaluation et alignement des tests nationaux au CECR, la mise en place des examens externes, le rôle et les formations des enseignants par rapport à l'intégration du CECR dans le pays.

1. PLANIFICATION DU CURRICULUM

L'un des principaux objectifs du CECR est de donner des propositions pour renouveler les contenus des curriculums de langues en définissant des descripteurs positifs adaptés à l'âge, aux intérêts et aux besoins des apprenants.

Le contenu et les objectifs du curriculum sont très précisément décrits dans le CECR sur une échelle générique. Les concepteurs des curriculums nationaux des langues étrangères qui sont généralement axés sur les buts, objectifs et le contenu peuvent utiliser cette échelle générique dans tout contexte pertinent (Conseil de l'Europe 2001: 1). Ainsi, pour élaborer des curriculums nationaux, il convient d'interpréter les principes exposés dans le CECR et de les relier aux contextes et besoins locaux.

Mais la modification du programme national est un processus qui prend du temps. À cet égard, bien que le nouvel ensemble des objectifs fournisse une orientation claire et une impulsion à la réforme, dans la pratique, la mise en œuvre doit être sensible et délicate si les objectifs choisis ne sont pas correspondants à toutes les conditions du système éducatif (formation des

enseignants, organisation des cours, manuels et matériels d'apprentissage, modes d'évaluation) etc.

La France, par exemple, est le premier pays à avoir des niveaux de programme officiellement associés aux niveaux de référence communs du CECR par statut en 2005. Le CECR est donc devenu la référence fondamentale pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères.

La référence au *CECR* en France a donné des objectifs pour les différents aspects du programme scolaire, a défini la nécessité d'une évaluation distincte selon les activités langagières et a renforcé la dimension communicative de l'enseignement mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement liées à l'approche actionnelle (Gouiller, 2008).

Pareillement, en Slovaquie, l'impact immédiat du CECR s'est reflété dans la nouvelle conception du programme d'anglais. Le nouveau programme de communication slovaque incluait des compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), en plus des compétences générales comme proposé par le CECR. Les déclarations « je peux faire » ont été utilisées dans le contexte national et deux niveaux (B1 et B2) ont été utilisés comme référence pour fixer les objectifs. Plus tard, d'autres modèles de programmes linguistiques sont apparus (pour l'enseignement de l'allemand et du français) et l'échelle a été utilisée pour comparer les niveaux à la fois dans et entre les langues (Berešova, 2011). Des processus similaires ont été enregistrés dans les pays voisins, tels que la Slovénie (Ilc et Stopar, 2015), la Hongrie (Weber, 2001) etc.

L'entrée du CECR dans le système éducatif albanais a été très bien accueillie par les décideurs des politiques linguistiques, responsables administratifs de l'enseignement des langues, évaluateur et enseignants. Les principes du CECR étaient au centre de discussions et des actions concrètes ont été mises en place pendant ces années, telles que l'élaboration des politiques linguistiques, la création de nouveaux curriculums des langues se référant au CECR, de programmes d'examens de langues en lien avec les échelles de niveaux du CECR et la création

d'un réseau de formation des enseignants de langues. Cet exemple d'introduction du CECR illustre que dans le contexte national le CECR a contribué à la mise à jour de l'enseignement/apprentissage des langues. (Dhurata, 2011).

L'enthousiasme pour le document a été ressenti non seulement dans toute l'Europe et le nombre considérable de traductions témoigne de sa puissance. Par exemple, il existe des analyses bien documentées de projets pilotes visant l'alignement des curricula sur l'échelle de compétence du CECR sur le continent américain, avec des études menées au Mexique (Despaigne et Grossi 2011) et aux États-Unis (Byrnes 2012). Plusieurs pays asiatiques ont été activement impliqués dans l'adaptation / localisation du CECR et des rapports savants sur ces expériences sont disponibles en Chine (Zheng et al, 2016) et spécifiquement liés à l'adaptation du CECR à la langue chinoise (Bellassen et Zhang 2008), au Japon (Noriyuki 2009; O'Dwyer et Nagai 2011) et pour le japonais (Tono et Negishi, 2012). En revanche, il y a peu d'articles documentant l'adaptation ou l'adoption du CECR au Moyen-Orient et de contextes connexes comme la Turquie (Tosun et Glover, 2020; Üstünlüoğlu, 2012). Surtout, il n'existe presque pas de documentation sur le CECR dans les pays de Transcaucasie comme l'Arménie, la Géorgie et l'Azerbaïdjan.

La réforme des curricula est sans aucun doute un processus complexe et il est peu réaliste d'espérer un succès total et une mise en œuvre harmonieuse dans un court laps de temps. De plus, la mise en œuvre du curriculum exige des enseignants qu'ils assument de nouveaux rôles et responsabilités et qu'ils modifient leur pratique en fonction de la nouvelle norme. Par conséquent, les efforts continus et le soutien de toutes les parties, en particulier le soutien des collègues et des autorités, sont très importants.

2. EVALUATION ET ALIGNEMENT DES TESTS NATIONAUX AU CECR

Le sous-titre du CECR « apprendre, enseigner, évaluer » nous indique explicitement l'importance de l'évaluation dans les principes du cadre. Huver (2014) souligne que non seulement l'évaluation a une place centrale dans le CECR, mais aussi le CECR joue un rôle central dans l'évaluation, étant donné l'importance du CECR dans la construction des programmes scolaires, dans l'organisation de l'offre de formation, dans les certifications et examens, ainsi que dans les manuels de langue. Le Lièvre (2011) considère que l'échelle des niveaux de langues du CECR est adaptable à tous les contextes éducatifs. Les pays développent leurs tests de langue dans le but de démontrer le niveau de compétence linguistique de leurs sortants et de leurs diplômés universitaires. Plusieurs pays ont commencé le processus de mise en relation de leurs examens finaux avec le CECR. La procédure n'est pas très simple et nécessite beaucoup d'efforts et une approche sérieuse pour valider la réclamation. De nombreux tests sont conçus en prétendant être basés sur les niveaux sans aucune preuve.

Bérešová par exemple (2011) a étudié la possibilité de lier l'examen national en anglais au CECR en Slovaquie. L'étude a souligné que le CECR est un outil utile pour maintenir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que pour tester la langue cible. L'étude a également soutenu que la mise en relation permet d'initier des actions stratégiques dans le développement de l'évaluation. Bien que le CECR ait été développé pour servir de moyen pour synchroniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues, Fulcher (2004) a indiqué qu'il y a un enthousiasme croissant pour l'utilisation du CECR pour l'évaluation basée uniquement sur des normes, cela a ombré l'objectif initial du CECR mentionné.

Au Japon, des recherches ont été entreprises pour étudier l'effort d'adaptation du CECR à l'examen et finalement conduire au développement de leur propre cadre qu'ils ont qualifié de CECR-J (Masashi, 2012). Prenant compte que le CECR devrait être ouvert et flexible pour s'adapter à toute situation nécessaire (Conseil de l'Europe, 2001), le CECR-J a été développé

avec l'inclusion de certains sous-niveaux dans la version originale du CECR. Le nouveau CECR-J a été développé avec de nombreuses adaptations. Premièrement, l'inclusion de trois sous-niveaux sous le niveau A1 du CECR et la création du niveau «pré-A1» qui comprend les niveaux A1.1, A1.2 et A1.3. Deuxièmement, les niveaux A2 et B2 sont subdivisés en deux sous-niveaux et deviennent les niveaux A2.1 et A2.2 ainsi que B2.1 et B2.2. Enfin, le CECR-J a également adapté la déclaration « je peux faire » du CECR au contexte japonais.

Zheng et al. (2016) ont étudié la possibilité d'appliquer le CECR à l'évaluation de l'écriture en Chine. L'étude vise à étudier le caractère pratique du CECR en Chine, s'il peut être utilisé pour promouvoir l'enseignement de l'anglais en Chine au niveau tertiaire. Il a été constaté que le CECR peut être utilisé si une formation appropriée est donnée aux enseignants sur la manière d'appliquer le CECR dans l'évaluation. Seulement deux des répondants semblaient avoir des connaissances sur la manière d'évaluer les étudiants selon la norme du CECR. La plupart des enseignants étaient encore confus sur cet aspect du programme.

De l'autre côté, une autre étude a été réalisée par Zheng et al. (2016) sur la pratique du CECR en Chine qui a montré que le CECR ne sert à rien pour améliorer la maîtrise de l'anglais chinois. Surtout l'évaluation du CECR n'a aucune influence sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans les universités chinoises.

Une étude similaire a été menée au Vietnam par Nguyen et Hamid (2020) qui évalue l'efficacité du CECR-V tout au long de la mise en œuvre de la politique linguistique nationale du Vietnam. Les résultats indiquent que l'établissement du CECR-V est nécessaire pour servir de guide pour mesurer et évaluer les compétences linguistiques. Cette idée a été révélée par une autre étude locale de Nguyen (2017) qui a étudié la politique éducative standardisée à travers une étude de cas dans une université vietnamienne. Les résultats de l'étude ont donné des résultats positifs dans lesquels on peut voir que les participants ont perçu plus d'avantages possibles que de problèmes possibles dans le CECR-V. Il soutient également que l'adoption du CECR peut être considérée comme une solution « rapide » pour améliorer la qualité de l'enseignement de

l'anglais au Vietnam. Le CECR, largement utilisé en Europe et au-delà, est considéré comme une norme idéale à adopter au Vietnam (Nguyen, 2017).

3. EXAMEN EXTERNE

Récemment, une évaluation externe indépendante des étudiants, surtout des entrants aux cycles plus haut est devenu un outil majeur pour évaluer la sélection des étudiants dans l'enseignement supérieur (Piccardo et al, 2019, Bielovetska, 2020). C'est une bonne solution pour inviter les enseignants des langues à intégrer les descripteurs du CECR dans le contenu de leurs matériaux et principes d'évaluation. Les examens externes donnent également la possibilité de comparer tous les attributs avec le même outil. C'est important non seulement comme garantie d'activité générale et d'accès égal à l'accès à l'éducation de qualité éducation mais aussi en tenant compte de l'aide à la soumission des documents à de nombreux établissements d'enseignement supérieur qui ne serait pas possibles en cas d'examens internes universitaires. Le système éducatif européen se caractérise par un important nombre d'étudiants qui changent d'établissement d'enseignement supérieur lorsqu'ils quittent la licence et décident de continuer leurs études dans un programme de master.

Les résultats d'un projet de recherche réalisé au Canada et en Suisse (Arnott et al, 2017) ont montré que l'institutionnalisation d'un système externe basé sur le CECR a des avantages considérables non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants, pour l'organisation globale de l'enseignement des langues ainsi que pour les Universités.

Ces avantages sont résumés comme suit;

Pour les enseignants ;

- Change la culture de l'évaluation elle-même dans une école, en fournissant des lignes directrices pour les tâches, critères d'évaluation et résultats souhaités en termes de compétence

- Les enseignants ont clairement en tête les objectifs et les grilles, et ils doivent les mettre en œuvre dans leur enseignement : ils comprennent comment évaluer les compétences orales
- Une structure de mise en œuvre claire avec le matériel de formation disponible.

Pour les étudiants ;

- Une motivation et une progression accrues et un enseignement plus ciblé sur les forces et faiblesses :
- La réaction des élèves montre qu'ils ont pris conscience que le français peut être amusant.

Pour les Universités ;

- Des enseignants plus qualifiés qui se familiarisent non seulement avec l'examen mais également avec l'approche CECR,
- Examen comme un moyen très utile de mesurer la capacité du programme,
- Un objectif et un résultat tangibles que tout le monde (c'est-à-dire les enseignants, les étudiants, parents, administrateurs) comprend et peut s'identifier. Les résultats de l'examen fournissent des preuves concrètes (a) des compétences des élèves et (b) des forces et des faiblesses du programme.

Pour le gouvernement ;

- Les examens externes sont le véhicule de mise en œuvre du CECR, car une fois que vous obtenez cela et que cela se produit, cela se décompose en niveaux pédagogiques pratiques.

4. LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

Le rôle de l'enseignement des langues est important non seulement dans la globalisation des économies mais aussi dans l'internationalisation des sociétés et non uniquement dans la globalisation des économies. Cela signifie que l'éducation fait partie des politiques économiques aussi bien que des politiques sociales. (Byram et Parment, 2012). Quel que soit le degré auquel le gouvernement ou les administrateurs des universités essaient d'introduire ou d'intégrer des approches innovatrices pour l'enseignement des langues, l'enseignant comme acteur-clé du changement institutionnel est toujours un sujet social de transformation. Deux On a défini deux rôles différents de l'enseignant en tant qu'acteur dans le domaine : celui qui joue un rôle technique dans l'enseignement, c'est-à-dire, un rôle didactique, pédagogique, mais se limitant à la tâche qui lui est demandée : enseigner la langue. Et celui d'« expert » qui a non seulement un rôle d'enseignant, mais aussi d'utilisateur du CECR. Dans ce dernier cas, le rôle de l'enseignant est très important comme il participe activement à une affaire. Donc l'enseignant est aussi considéré comme un acteur social et politique, a donc responsabilités par rapport à ses actions. L'enseignant comme un expert ne se centre pas sur l'action mais sur la responsabilité portée en fonction de ses actions et son positionnement.

Considérant l'enseignant comme un acteur technique de l'enseignement, on lui prescrit des tâches, essentiellement didactiques. Les enseignants prennent des décisions sur leurs pratiques de classe qu'ils peuvent préparer auparavant mais ils doivent également adapter avec souplesse avec les besoins et les caractéristiques des étudiants. (Bourguignon, 2006b).

Le CECR décrit les tâches à accomplir par les enseignants essentiellement comme des aspects liés aux activités préparés et ce qui est important à ses adaptations. Tout cela a certainement un lien avec le processus complexe d'apprentissage et le processus d'analyse et de compréhension. Prenant compte de son expérience on constate que l'enseignant a une certaine liberté, parce que comme on a mentionné il peut faire des choix différents et une responsabilité

pour donner des justifications du point de vue didactique). Dans ce cas-là, l'enseignant est surtout un acteur de l'enseignement, dont le rôle se limite essentiellement à la maîtrise technique ou méthodologique (Mison et Jang, 2010).

Mais, le CECR n'est pas seulement un dispositif créé à des fins didactiques, mais aussi à des fins politiques et sociales afin de développer les politiques scolaires et linguistiques en Europe et dans le monde (Beacco, 2000) ; Little, 2007). C'est ainsi qu'en tant qu'utilisateur du CECR, l'enseignant de langues étrangères devient aussi un acteur dans ces politiques et un acteur social. C'est parce que l'enseignant est impliqué dans la diffusion des langues et il a des responsabilités quant à son positionnement et au rôle qu'il joue dans ces politiques.

Castellotti (2013) met en évidence le manque de cohérence dans l'adoption et l'application quasi automatique des éléments du CECR, sans même discuter si cela correspond aux options de politiques linguistiques ou éducatives du pays ou du contexte et aux choix didactiques qui devraient leur être liés (Castellotti, 2013). Elle ajoute qu'« [I]l ne s'agit pas, cependant, de se limiter à additionner ou juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (Castellotti, 2013 : 79-80). C'est à ce niveau-là que non seulement les chercheurs, les politiciens et les autorités du gouvernement mais aussi les enseignants sont des acteurs indispensables, car c'est grâce à leurs expériences et à leur pratique d'enseignement et de recherche sur le terrain qu'ils peuvent se positionner face à des utilisations du CECR. Ce que Castellotti souligne aussi dans son article, c'est que le caractère « implicite » des politiques linguistiques de certains pays, notamment de l'Europe, rend plus difficile cette tâche est c'est pourquoi il n'est pas facile de se positionner face à un dispositif comme le CECR.

Toutefois, le rôle de l'enseignant n'est pas bien sûr uniquement politique, il est aussi social. Byram et Parment (2012) affirment que l'enseignement des langues n'est pas seulement une

affaire de savoir-faire, mais aussi de valeurs et de finalités éducatives. Cependant, lorsque le CECR est adopté par certains établissements, cet aspect passe inaperçu. Une plus grande attention est prêtée sur d'autres aspects d'utilisations, telles que l'évaluation, la création de matériel pédagogique et la perspective actionnelle.

Ces discussions concernant le rôle des enseignants amènent à souligner deux aspects de l'enseignement qui sont essentiels : d'une part l'importance de la formation des enseignants et d'autre part le positionnement de l'enseignant par rapport à lui-même et à son histoire.

5. FORMATION DES ENSEIGNANTS

Jusqu'à présent, le CECR a influencé l'enseignement et l'évaluation dans la plupart des pays d'Europe et au-delà dans une large mesure et de nombreux documents pédagogiques nationaux y sont associés (Bruno, 2011). Il a influencé la rédaction du matériel, la conception des programmes ainsi que le développement des tests (Riba, 2007). En tant que l'un des documents pédagogiques les plus importants du Conseil de l'Europe, le CECR est mentionné dans la formation initiale ou continue des enseignants des universités dans le monde entier.

Mais le système d'enseignement traditionnel dans certaines régions hors de l'Europe, le manque de professeurs de langues qualifiés et le mécontentement à l'égard des compétences en langues étrangères dans les pays poussent les gouvernements à réfléchir aux moyens d'améliorer l'enseignement des langues étrangères. (Bérešová, 2011).

A titre d'exemple dans le contexte de l'Ouzbékistan, un ancien pays de l'espace soviétique, le CECR et les programmes créés pour le promouvoir ont entraîné de nombreuses modifications dans le système éducatif et dans le développement professionnel des enseignants (Tolibjonov et al, 2020). Pour une intégration réussie du CECR, le gouvernement de l'Ouzbékistan a mis l'accent sur la formation des enseignants en les considérant comme les agents de l'innovation et responsables de modifications, « ce sont eux qui méritent plus d'attention dans cette situation

évolutive » (Musoeva, 2020, p.40). Pour cette raison, ces changements liés à l'introduction du CECR en Ouzbékistan incluent dans la première étape de former les enseignants à la familiarisation avec le CECR, car ce sont les enseignants qui devraient se spécialiser avant de l'introduire en classe, car ensuite ils enseignent les informations acquises aux apprenants.

À cette fin, avec la création du British Council en Ouzbékistan, il y a eu divers projets lancés dans ce système, à savoir des programmes de formation initiale des enseignants, qui ont abouti à des sessions de formation à l'échelle nationale et à des programmes de formation continue pour que l'Ouzbékistan se perfectionne grâce à de nouvelles innovations et méthodes d'enseignement. Tous les enseignants des langues étrangères (anglais) en Ouzbékistan ont été initiés au CECR dans différents contextes, tels que les programmes en cours d'emploi et les séminaires sur une base régulière et ils ont été formés sur la façon de faire progresser son niveau et de l'utiliser efficacement en classe (Musoeva, 2020). Par conséquent, les nouvelles réformes et la mise en œuvre du CECR ont eu des résultats positifs sur le système éducatif de l'Ouzbékistan.

Simon affirme que « la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme est un défi urgent pour répondre à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le public scolaire, mais aussi pour œuvrer à l'inclusion sociale et citoyenne au sens plus large. » (Simon, 2016 : 154). Piccardo (2013) nous propose à ce sujet qu'un référentiel de formation pour le CECR devrait être réalisé de 4 étapes suivantes ;

1. Introduction de nouveaux concepts
2. Analyse des concepts en lien avec la pratique
3. Focus sur des applications des concepts (réelles ou potentielles)
4. Mise en commun et rétroaction des experts

Selon Piccardo (2013), les formations existantes s'arrêtent en général à l'étape 2. Tandis que les deux dernières étapes sont atteintes par des enseignants motivés mais avec beaucoup d'efforts et de temps si aucune action formative d'accompagnement n'est prévue.

Enfin, la préparation des enseignants à la mise en œuvre du changement à travers la formation continue et initiale est essentielle. Les formateurs chargés de dispenser les formations aux enseignants doivent être choisis parmi des experts pour garantir des interventions efficaces à toutes les étapes de la mise en œuvre du changement. Étant donné que le CECR en est encore à ses débuts de mise en œuvre dans plusieurs pays, des problèmes sont inévitables. Il est donc important de reconnaître leur existence et d'essayer de travailler dans les limites des contraintes existantes pour garantir que la réforme des programmes contribue à améliorer la qualité de l'éducation dans le pays (Ashiquin et al, 2020).

CHAPITRE 5. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ARMENIE ET SON EVOLUTION

Dans ce chapitre nous allons nous focaliser sur la mise en œuvre et le développement de la politique linguistique arménienne. Ce chapitre s'intéressera aux transformations de l'enseignement supérieur arménien qui se sont produites ces trois dernières décennies. Le chapitre débute par une introduction de l'évolution de l'enseignement supérieur arménien après la première République d'Arménie. Ensuite, les principales caractéristiques du système seront étudiées pendant l'époque de l'Arménie soviétique, ses atouts et ses limites, afin de mieux situer les récentes évolutions. Ces changements seront abordés en mettant l'accent sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Arménie depuis son indépendance en 1990, selon le caractère des développements contextuels, juridiques et structurels intervenus dans le secteur.

1. EVOLUTION HISTORIQUE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN ARMÉNIE

Pour les Arméniens, l'enseignement a toujours été intimement liés à la vie culturelle, aux valeurs spirituelles et surtout à la transmission de l'identité culturelle (Aslanyan, 2005). L'enseignement est important pour l'Arménie pour aider sa prochaine génération à trouver sa place dans le monde et à répondre aux défis de l'avenir.

Le développement de l'enseignement arménien, notamment de l'enseignement supérieur peut être répartis dans quatre grandes phases : période pré-soviétique (jusqu'à 1921), période soviétique (1922-1991), période de transition (1991-2004) et période de formation (2004 – jusqu'à présent), (Hartutyunyan, 2015). Il va de soi que la politique linguistique de l'Arménie a également subi des changements pendant ces périodes-là afin de s'adapter avec les processus de l'interaction et l'intégration de différents pays et différents contextes politiques, ainsi que de mondialisation et de l'internationalisation du monde.

La première république de l'Arménie a été fondée le 28 mai 1918. Malgré les nombreuses difficultés affrontées, la première république a donné une grande priorité à l'éducation et a posé les fondations de la structure existante du système de l'enseignement de l'Arménie.

La première Université de la République arménienne, l'Université de l'Arménie (actuellement Université d'Etat d'Erevan), a été fondée à Erevan, le 16 mai 1919 par une résolution du Conseil des Ministres (Minasyan, 2019). L'enseignement était mené dans la langue officielle de l'Arménie, mais le gouvernement a également encouragé l'éducation pour d'autres nationalités.

L'un des facteurs-clés des processus de la création d'une république forte et compétitive semble être une politique linguistique compétente. Selon A. D. Shveïtser, la politique linguistique est une partie organique de la politique générale de l'État, que ce soit une politique interne ou une politique externe pour les relations avec un ou plusieurs pays, ou, enfin, une politique nationale (Shveïtser 1976).

Donc, moins d'un an plus tard, le 31 janvier 1920, la faculté d'histoire et de linguistique a été ouverte avec 262 étudiants et 32 enseignants. En très peu de temps, elle a pu attirer des chercheurs internationaux renommés de grandes universités du monde entier, qui ont partagé leurs riches et diverses connaissances et expériences d'enseignement et de recherche (Petrosyan, 2011).

Le gouvernement s'est efforcé tant bien que mal d'appliquer d'autres réformes comme la création d'écoles publiques obligatoires, ouverture des institutions pédagogique, technique, coopérative, d'histoire de l'art, de musique, militaire, géométrique, pharmaceutique, etc. Le gouvernement était également occupé par des travaux préparatoires pour l'ouverture du théâtre et du conservatoire d'État. Des sommes importantes ont également été allouées à la publication de manuels et autres livres pour la promotion de l'enseignement en Arménie.

Mais la première République d'Arménie a manqué de moyens et surtout de temps. Un peu plus de deux ans après, le 2 décembre 1920, cette république est devenue partie de l'Union Soviétique, ce qui a signifié pour l'Arménie Soviétique une gestion de l'enseignement supérieure centralisée, des universités avec peu d'autonomie et avec une liberté académique strictement limitée.

2. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ARMENIEN DANS LA PÉRIODE SOVIÉTIQUE

Le 17 décembre 1920, le Commissariat des Lumières de l'Arménie soviétique a renommé l'Université comme « Université populaire d'Erevan » qui fut la première Université de l'ère Soviétique. Au cours de l'année académique 1922-23, il y avait deux universités en Arménie, avec 560 étudiants. En U.R.S.S. étaient considérés comme établissements d'enseignement supérieur : les universités (cours d'une durée de cinq ans). Près de deux décennies après, en 1940-1941, il y avait 9 Universités avec 11,100 étudiants et en 1960-1961, 10 universités avec 20,200 étudiants et en 1974-75 il y avait déjà 12 universités au total avec 53,200 étudiants (Voylenko, 1978). En 1987, avec la Perestroïka et la libéralisation de l'économie, les premières universités privées sont apparues. Au moment de l'indépendance de l'Arménie en 1991, il y avait 24 universités (y compris 10 institutions privées) avec 72, 700 étudiants au total.

Il est important de noter que dès les premières années de la gouvernance soviétique, les buts et objectifs de l'enseignement étaient d'une haute importance pour les autorités politiques. A l'époque soviétique, l'accès à l'enseignement supérieur était une grande priorité (Shpakovskaya, 2009). La constitution de l'USSR de 1936 (et plus tard la constitution de 1977) fournissait aux citoyens un droit à l'enseignement supérieur indépendamment du sexe, de la race, de la nationalité ou du contexte socio-économique²⁷.

²⁷ Constitution de la République Socialiste Soviétique d'Arménie (Loi principale), Erevan. [Հայկական Սովետական Սոցիալիստական Հանրապետության Սահմանադրություն (Հիմնական Օրենք), Երևան 1978].

L'accent était mis sur la préparation des spécialistes équipés non seulement par des connaissances théoriques, mais avec une grande base de connaissances pratiques. Pour cette raison, des stages professionnels et formations pratiques étaient répandus et formaient une partie intégrale de l'enseignement (Kuraev, 2015). L'enseignement était gratuit et était délivré dans la langue maternelle des étudiants. L'état offrait aux étudiants des bourses mensuelles.

En Arménie Soviétique, la gestion de l'enseignement supérieur était centralisée. Ainsi le plan d'éducation nationale était un système cohérent de mesures exprimées en chiffres se reliant les uns aux autres et s'intégrant en un plan d'ensemble de l'économie d'État de l'URSS.

La planification de l'instruction publique, comme de toutes les branches de l'économie nationale, est effectuée par le plan d'État, par les plans des Républiques fédérées et les organes locaux de planification dans les régions, les rayons, les ministères de l'Enseignement supérieur et secondaire des Républiques fédérées et le Comité d'État de l'enseignement professionnel et technique (Arutyunova, 2012).

Une telle structure des organes de planification permettait à la fois d'observer les principes de la direction centralisée du développement de l'instruction publique en U.R.S.S. et dans chaque République fédérée de laisser aux organes locaux toute l'indépendance et toute l'initiative dont ils avaient besoin. Durant les années du pouvoir soviétique, plus de quarante nationalités ont créé leur propre écriture (Kuraev, 2015). Tous les peuples de l'Union soviétique avaient des écoles dans leur langue nationale. A tous, un large accès était ouvert aux sources du savoir et de la culture.

3. POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'UNION SOVIETIQUE

Pendant les années du pouvoir soviétique, la politique linguistique était l'un des éléments centraux de la politique nationale. C'est pourquoi tout changement dans les politiques de l'État concernant la stratégie d'interaction avec les nations vivant en URSS transformait la nature de la politique linguistique (Garmonov, 1993). La politique linguistique de l'URSS faisait partie

intégrante de la politique nationale de l'État, reflétant l'attitude des autorités à l'égard de la question linguistique, ainsi que le degré d'autonomie des nations.

Dans un État multinational, il est important d'assurer la compréhension mutuelle entre les nations qui, devenues bilingues (souvent de force), y voient un élément de coercition, qui, selon Arutyunova (2012), offense les sentiments nationaux de nombreuses personnes. Donc, il est important de noter que malgré le fait que la Constitution proclame le droit des citoyens de l'URSS de recevoir un enseignement scolaire dans leur langue maternelle, le statut dominant de la langue russe est indéniable (Bragina, 2002). Avec le développement des médias nationaux, périodiques nationaux, radio et télévision, la langue russe renforce sa position dans les républiques nationales.

En conséquence, le statut réel de la langue russe comme première langue de l'URSS a reçu une justification idéologique sous la forme de la formule « langue de communication internationale » (Arutyunova, 2012). Le développement du russe était censé promouvoir l'échange mutuel d'expériences et la sensibilisation de chaque nation et nationalité avec les progrès culturels des autres nations de l'URSS et de la culture mondiale.

Comme on l'a déjà noté, la possibilité d'utiliser la langue maternelle de chaque nation de l'URSS ainsi que le droit de faire les études dans la langue maternelle étaient garantis par la Constitution, mais dans le même temps, les citoyens du pays, sur la base de considérations pratiques, ont le plus souvent fait un choix en faveur de la langue russe, car la bonne commande de russe a non seulement contribué à augmenter la capacité de communication d'une personne, mais lui a également ouvert un plus grand nombre de perspectives sociales (Bayadyan, 2000). En conséquence, les représentants de la nationalité russe ont continué à utiliser leur langue maternelle et d'autres peuples de l'URSS se sont adaptés à la réalité existante, ce qui n'a toutefois pas posé de difficultés particulières en raison du caractère généralement contraignant de l'apprentissage de la langue russe dans les écoles soviétiques (Zolyan, 2013).

Le 24 avril 1990, un an avant la chute de l'U.R.S.S. la loi « sur les langues des peuples de l'URSS » a été publiée, dans laquelle pour la première fois dans l'histoire du pouvoir soviétique, la langue russe a été proclamée langue officielle de l'Union soviétique, mais pas langue d'État.

4. PÉRIODE DE TRANSITION POUR L'ENSEIGNEMENT EN ARMÉNIE

Le 21 septembre 1991, depuis la déclaration de son indépendance, l'Arménie s'est embarquée dans une période difficile de transition (Arutyunova, 2002 ; Khachikyan, 2005). La crise socio-économique qui a suivi le tremblement de terre destructeur de 1988, le blocus économique à cause de la fermeture quasi totale des frontières par l'Azerbaïdjan et la Turquie, la migration des habitants a créé une situation difficile pour l'Arménie dans tous les domaines de développement. Dans ce contexte socio-économique l'enseignement supérieur est devenu moins centralisé et son développement est devenu plus imprévisible.

Après la chute de l'URSS, il s'est créé une situation d'ambiguïté pour les pays de l'espace post-soviétique, qui se caractérisait par des changements de conscience de l'identité nationale et civile de la population, et d'une tentative de se retrouver dans le nouveau statut - en tant que nation et citoyens d'un État séparé. Cette transition a été rapide, mais elle ne peut pas être immédiate ou totale pour le système d'enseignement supérieur, tout en posant une série de problèmes et de nouveaux défis (Akulova, 2000). Au cours de la période 1990-1997, le secteur de l'enseignement et de la formation a connu des difficultés majeures alors qu'il était encore sous l'héritage du système soviétique et, d'autre part, il s'est avéré difficile de faire des efforts ou de prendre des initiatives de réforme majeurs. Après une période difficile qui a suivi son indépendance, l'Arménie cherchait à moderniser son système éducatif et, depuis 1997, des réformes majeures ont été introduites concernant en particulier la gestion et le financement, mais plus récemment, elles ont également abordé des questions détaillées concernant non seulement le curriculum, la pédagogie et l'évaluation mais surtout l'assurance qualité de l'enseignement (Navoyan, 2015).

Ainsi, le système de l'enseignement en Arménie post-soviétique se basait d'abord sur le modèle standard soviétique qui signifiait un contrôle total des programmes et des méthodes d'enseignement par l'État et une relation forte des activités éducatives avec d'autres aspects de la société, tels que la politique, la culture et l'économie. Comme à l'époque soviétique, l'enseignement primaire et secondaire en Arménie était encore gratuit et le certificat d'études secondaires obligatoire. Mais la situation d'isolement dans laquelle l'Arménie s'est trouvée après la chute de l'URSS exigeait des transformations radicales dans tous les domaines d'activités. L'introduction des standards internationaux dans l'enseignement en Arménie était surtout importante pour le développement économique et culturel du pays et pour avoir une génération compétitive sur le marché du travail mondial (Petrossian, 2010).

Seulement après la résolution des problèmes économiques urgents les principales réformes dans le domaine éducatif ont commencé.

De 1991 à 2000, à l'initiation du gouvernement arménien, plusieurs universités ont été ouvertes par le biais d'accords intergouvernementaux afin d'introduire les modèles de l'enseignement supérieur européens et américains en Arménie et afin de les faire connaître au public arménien. Avec la création des universités privées, les universités d'État, qui étaient auparavant gratuites, ont aussi commencé à charger des frais de scolarité, en prévoyant également certaines places gratuites disponibles pour un certain pourcentage d'étudiants.

Dans ce contexte le champ légal existant nécessitait d'une révision et une création d'un nouveau cadre juridique pour l'organisation de l'enseignement supérieur étaient nécessaires, comme le système de l'enseignement supérieur continuait à fonctionner principalement selon les actes juridiques de l'époque de l'URSS. Cette situation provoquait des difficultés considérables pour le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Comme résultat, un nouveau cadre juridique a été développé progressivement. Surtout avec l'adoption de la Constitution de la Troisième République d'Arménie qui a eu lieu le 5 juillet 1995, les principes fondamentaux de la politique et de la gouvernance de l'éducation nationale

ont été fixés, notamment le droit à l'éducation de chaque citoyen a été acté et la Constitution a esquissé le cadre global du fonctionnement de l'éducation nationale en Arménie.

Immédiatement, plusieurs changements structureaux ont été réalisés. Le Ministère de l'éducation et de la science de la RA a été créé avec la fusion des ministères de l'instruction et de l'enseignement supérieur et professionnel. Avec la création du ministère de l'Education et de la Science cette structure est devenue le seul organisme d'Etat responsable pour l'élaboration et la mise en œuvre de la politique dans le domaine de l'éducation, la réalisation des réformes structurelles, l'autorisation de fonctionnement et l'accréditation de tous les types d'établissements d'enseignement. Lors de la création du nouveau cadre juridique pour la régulation de l'éducation nationale, une avancée importante fut réalisée par l'adoption de la loi de la République d'Arménie sur l'éducation, votée par l'Assemblée Nationale le 14 avril 1999. Cette loi, contenait déjà une description des politiques publiques du développement futur de l'enseignement supérieur en Arménie, avec un objectif d'établir un système plus démocratique, avec plus d'autonomie des établissements d'enseignement, liberté académique, universalisme de l'éducation, renforcement des aspects culturels et humanistes dans l'éducation, etc. Le premier pas vers ce développement a été l'introduction d'un système de diplômes en deux cycles dans le but de promouvoir l'intégration dans le système éducatif international. Ce cadre légal a ainsi servi de bases pour le développement d'un nouveau système d'enseignement supérieur, ainsi que pour son intégration européenne.

Dans le chemin de formulation du système de l'enseignement supérieur, nous devons identifier l'influence spécifique de l'Europe - en particulier du Conseil de l'Europe - sur la politique éducative arménienne, car l'Arménie joue de plus en plus un rôle sur la scène mondiale. Depuis la fin des années 90, les décideurs politiques et les chercheurs en éducation arméniens ont cherché à réorganiser la politique linguistique et l'enseignement des langues du pays conformément aux normes européennes. L'Arménie est membre du Conseil de l'Europe depuis 2001. Cette décision a été renforcée par la ratification par l'Arménie de la Convention de

Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications en 2004 et l'adhésion au Processus de Bologne en 2005 qui ont donné une impulsion véritablement nouvelle au processus de réforme.

5. NOUVEL ELAN DES REFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ARMENIEN

En mai 2004, les Ministres de l'enseignement supérieur d'Arménie, de Géorgie et d'Azerbaïdjan ont exprimé leur volonté de devenir membres de la « Famille de Bologne». Leurs demandes ont été acceptées et approuvées et ainsi, un an plus tard, en mai 2005 à Bergen, l'Arménie et ses voisins - la Géorgie et l'Azerbaïdjan - ont officiellement rejoint le processus de Bologne (Hunanyan, 2010).

En rejoignant le Processus de Bologne, l'Arménie s'est engagée à effectuer des réformes fondamentales dans le secteur de l'enseignement supérieur. Le processus de Bologne a fourni un cadre à long terme pour le développement de l'enseignement supérieur, qui a appelé aux réformes fondamentales et de grande ampleur dans l'enseignement supérieur arménien.

Le premier document qui faisait explicitement référence au processus de Bologne était la Stratégie de réforme de l'enseignement supérieur, approuvée par le gouvernement en 2003. Il contenait une analyse détaillée de l'enseignement supérieur en Arménie en faisant référence aux six lignes d'action de Bologne, étayant l'importance stratégique et éducative de l'adhésion au processus de Bologne pour l'Arménie. La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire, adoptée en 2004, énonçait les grands principes de fonctionnement de l'enseignement supérieur et postuniversitaire et prévoyait des mesures concrètes conformes aux principes de Bologne. Ainsi, l'essentiel des réformes envisagées mentionnées dans le document est lié à l'intégration dans le système européen d'enseignement supérieur et les systèmes scientifiques internationaux.

En se joignant au Processus de Bologne en 2005, l'Arménie s'est engagée à faire des réformes fondamentales dans le secteur de l'enseignement supérieur (Budaghyan, et Harutyunyan, 2015) ;

Il va de soi que cette situation de transformation propose un contexte tout à fait différent pour l'organisation de l'enseignement supérieure et surtout met un accent particulier sur l'enseignement des langues et la promotion de plurilinguisme parmi les étudiants. Par exemple, la mobilité académique accrue promue par le processus de Bologne peut aider à sensibiliser les individus et les institutions au rôle des langues et peut devenir autant une opportunité qu'un défi pour l'enseignement des langues. D'une part, le développement de l'EEES ouvre de nombreuses possibilités pour un apprentissage plus approfondi des langues dans des contextes formels et informels. D'autre part, la réalisation effective de l'EEES dépend de manière cruciale d'une extension de l'apprentissage des langues à la fois dans la société dans son ensemble et également dans l'enseignement supérieur.

6. LE CECR ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ARMÉNIE

Le CECR a été introduit dans le contexte arménien en 2005 avec une traduction intégrale du document en arménien. Mais l'engagement des institutions de langues et des organisations professionnelles envers les nouvelles tendances et questions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues a été commencé en Arménie bien avant cela (Profil linguistique de l'Arménie, 2008).

Même avant que l'Arménie ne devienne membre du Conseil de l'Europe en 2001, depuis 1998, l'Université linguistique d'État d'Erevan après Brusov coopérait activement avec la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et le Centre européen pour les langues vivantes, en participant à des séminaires et conférences internationaux conjoints dans le domaine de l'éducation (Karakhanyan, 2010). En particulier, de 1998 à 2007, l'Université

linguistique d'État d'Erevan après Brusov a organisé plusieurs séminaires et conférences dans le domaine de l'enseignement des langues (Language policy). Depuis 2001, un certain nombre de documents, articles complets et matériels concernant la politique linguistique du Conseil de l'Europe et les questions d'éducation aux langues ont été traduits et remis à des spécialistes, ce qui a contribué à l'introduction et à la diffusion des principes de politique linguistique du Conseil de l'Europe auprès du public. Parmi ces documents on peut nommer le Paquet de documents et matériels consacrés à l'Année européenne des langues (2001), collection complète de matériels dans le domaine de la politique linguistique du Conseil de l'Europe (2001), Passeport des langues du Portfolio européen des langues (2003) et finalement le Cadre européen commun de références - CECR (2005).

Dans le cadre de la politique linguistique du pays, par la résolution du gouvernement de la RA (10.01.2008 N 111), des modifications ont été apportées à la norme nationale sur l'enseignement secondaire, selon laquelle, dans l'école publique, la matière « Langue étrangère » est introduite dans trois langues étrangères, dont une est le russe. L'ordre de choix des langues étrangères et la séquence des notes d'enseignement sont définis par le programme exemplaire de chaque école.

Ainsi, grâce au financement de l'État, l'école secondaire a la possibilité d'enseigner une troisième langue étrangère. Cette Politique Linguistique vise à construire des standards de compétences en langue étrangères, qui ont été inspirés du CECR. L'intention est que tous les élèves des écoles publiques et privées à la fin de l'école secondaire devront atteindre le niveau seuil, B1 de compétences linguistiques après avoir terminé l'école de 12 ans.

Cette décision d'enseigner trois langues étrangères dans les écoles publiques est très importante et crée des motifs favorables pour (Profil linguistique de l'Arménie, 2008):

- le développement du plurilinguisme / multilinguisme, l'une des dispositions les plus importantes de la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe,

- restaurer la proportionnalité des langues étrangères dans le domaine de l'enseignement des langues en Arménie,

En accord avec la décision du gouvernement de la RA du 8 mai 2008, une autre modification a été apportée aux clarifications du plan d'éducation de base de l'école publique, selon laquelle, après accord du ministère, une modification peut être apportée aux plans d'éducation de base avec les programmes, manuels et autres ouvrages recommandés par le Ministère pour l'enseignement avancé de certaines matières. »

7. LE RUSSE COMME PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE

La langue russe, ainsi que la culture russe en général, a depuis longtemps acquis une importance particulière dans la vie des Arméniens. Malgré le fait que l'Arménie est un état plutôt mono-ethnique (97 pourcent de la population sont les Arméniens¹), depuis plus de 70 ans (1922-1991) lors des années soviétiques, un certain environnement bilingue s'est formé en Arménie (Zolyan, 2013).

Évidemment, dans les conditions de l'effondrement de l'Union soviétique, la langue russe en tant que langue de communication internationale maintient un grand potentiel d'intégration, mais simultanément la situation avec la langue russe change radicalement en Arménie (Grigoryevich et Igoryevich, 2000). Ce changement crée un besoin de nouvelles approches pour la mise en œuvre de la politique linguistique, y compris la résolution des enjeux de la langue d'enseignement et de la communication interculturelle. En pratique, depuis 1991 presque dans toutes les institutions de l'enseignement, le procès de l'enseignement était conduit dans la langue arménienne.

En 2011, l'article 12 de la Constitution de la République d'Arménie définit la langue arménienne comme langue d'État et l'article 37 donne droit aux représentants des minorités nationales de préserver leurs traditions, de développer leur langue et leur culture². De plus, le

statut de la langue russe n'est pas défini. La langue russe en Arménie est représentée sous différentes formes : langue maternelle, langue seconde, primaire, étrangère, Lingua Franca. Néanmoins, la langue russe en 2012 est officiellement considérée en Arménie comme une langue étrangère (Hunanyan, 2010). Depuis, la connaissance de la langue russe chez les écoliers et les étudiants s'est considérablement détériorée aujourd'hui par rapport à la période soviétique.

Mais il est important de noter les relations étroites politico-économiques et historiques de l'Arménie et la Russie. Existant historiquement et préservant la puissance de son influence sur tout le territoire des anciennes républiques soviétiques, la langue russe est à juste titre reconnue comme un puissant facteur d'intégration, porteur d'idées, de concepts et d'identité post-soviétique.

De plus, les deux pays sont membres de l'Organisation du traité de sécurité collective (OTSC), au même titre que d'autres anciennes républiques soviétiques et ont signé un traité d'amitié, de coopération et de soutien mutuel le 29 août 1997. L'alliance de la République arménienne au traité sur l'Union économique eurasienne qui a été signé le 2 janvier 2015 a aussi provoqué une nouvelle politique d'éducation du gouvernement qui a réaccordé un statut spécial à la langue russe dans les écoles d'Arménie. L'Union économique eurasienne (EAEU) est une union économique d'États situés en Asie centrale et du Nord et en Europe de l'Est. Les relations bilatérales sont ainsi étroites notamment dans le but de pallier le désavantage géopolitique de l'enclavement arménien par des voisins.

Donc, à cet égard, le rôle de la langue Russe pour l'Arménie est stratégique et objectif (Zolyan, 2013). Selon le rapport national et la documentation officielle de l'Arménie, le russe est considéré comme une langue étrangère mais avec une position particulière, qui se reflète dans divers aspects du programme. Dans le système d'enseignement de l'Arménie, une place particulière est attribuée à la langue russe. Dans le processus actuel d'élaboration de nouvelles normes et de nouveaux programmes d'études, une attention particulière est accordée au russe.

Elle occupe une sorte de position intermédiaire entre la langue maternelle, c'est-à-dire l'arménien et les langues étrangères (principalement l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol), et donc le programme d'études pour le russe diffère à certains égards. Selon le programme d'études scolaires, les langues étrangères sont incluses dans le programme de la 2e année, elles sont allouées 1 à 2 heures par semaine. Mais les élèves arméniens étudient le russe dès la première année et 2 à 3 heures par semaine.

Donc, les autorités arméniennes et la société dans son ensemble considèrent l'étude de la langue russe comme une priorité.

8. NECESSITÉ D'UNE DEUXIEME LANGUE ETRANGERE POUR L'ARMÉNIE

Les langues arménienne et russe sont des langues qui ne sont pas mondialement dominantes. Donc, il est difficile pour le citoyen arménien de communiquer avec le monde extérieur, car la langue arménienne n'est parlée que par une petite fraction de la population mondiale. En ce qui concerne le russe, il est considéré comme la huitième langue sur la liste des langues du monde. Par conséquent, on peut voir que même si l'Arménie est bilingue, ces deux langues ne sont pas suffisantes pour que le peuple arménien soit engagé et compétitif à l'échelle mondiale.

Sur cette question l'expert Yu. B. Bychenko réclame que dans le cadre du développement des relations internationales dans le domaine des affaires économique et politique, la langue anglaise est souvent considérée comme une nécessité fondamentale pour l'Arménie. Une bonne connaissance de la langue anglaise a un impact significatif sur le succès d'un candidat lors de son admission au travail et sur sa promotion ultérieure. Il existe également un facteur géopolitique qui a un effet sur la nécessité de l'enseignement d'une deuxième langue étrangères en Arménie. Ayant un nombre limité des frontières ouvertes et étant un petit pays en développement, la connaissance des langues étrangères et l'accès aux tendances et aux évolutions mondiales et internationales sont déterminants pour l'Arménie.

C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères est une composante obligatoire de l'enseignement secondaire et supérieur dans la République d'Arménie.

L'importance de l'enseignement des langues étrangères est impliquée par la Constitution de l'Arménie qui souligne la responsabilité du pays dans l'établissement de bonnes relations avec la diaspora et aussi pour maintenir des valeurs culturelles (article 9).

Selon la résolution du gouvernement de la RA (10.01.2008 N 111), la matière « langue étrangère » est introduite à l'école publique en trois langues étrangères. La première langue étrangère pour les élèves arméniens est le russe. L'ordre d'enseignement de deuxième et troisième langues étrangères est défini par le curriculum et par le choix de chaque école.

Le fait que les Arméniens apprennent l'anglais, le français, l'espagnol ou l'allemand comme troisième ou même quatrième langue n'affecte pas du tout le niveau de connaissance ou de maîtrise des Arméniens de ces langues. Au contraire, le plus souvent, une langue étrangère est enseignée à des élèves qui viennent des familles bilingues et qui connaissent déjà l'arménien et le russe. Ces deux langues influencent dans une certaine mesure, l'acquisition d'une troisième langue. Compte tenu des similitudes et des différences qui existent entre les paires de langues, le processus d'acquisition de la langue est rendu plus ingénieux.

Ainsi, à notre époque de modernisation du système éducatif, la qualité de l'enseignement des langues étrangères est particulièrement importante, surtout dans le contexte de l'aspiration de l'Arménie à rejoindre l'espace européen de l'enseignement supérieur. La promotion de multilinguisme dans le système éducatif ainsi qu'une organisation de l'enseignement des langues en ligne avec les standards européens est prioritaire pour le gouvernement arménien. De ce point de vue, les principes de politique linguistique proclamés par le Conseil de l'Europe servent comme un guide significatif pour l'Arménie.

PARTIE 3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée aux changements de politique linguistique de l'Arménie après l'adoption du processus de Bologne en 2005. Nous nous sommes particulièrement intéressée à la manière dont les acteurs pensent que ces changements ont influencé l'organisation de l'enseignement des langues dans le contexte actuel et les pratiques en relation avec le métier d'enseignant de langues.

Dans ce chapitre, nous allons présenter le type de recherche que nous avons adopté. Nous commencerons par caractériser notre recherche et justifier nos choix méthodologiques. Nous décrirons notre positionnement épistémologique, et détaillerons les instruments et les méthodes utilisés pour le recueil des données et leur interprétation. Nous présenterons également chaque ensemble de données de notre corpus avec la méthode de recueil et décrirons à chaque fois les conditions et les étapes du déroulement du recueil de ces données. Nous présenterons les divers informateurs participant à notre recherche, qui ont formé notre échantillon et ont pu expliciter leurs pratiques et leur point de vue concernant la politique linguistique de l'Arménie et l'utilisation du CECR dans le contexte du pays. Finalement, nous détaillerons nos catégories d'analyse des données en vue de l'analyse croisée des textes officiels, des déclarations des informateurs ainsi que des résultats des observations réalisées en contexte.

1. RECHERCHE EXPLORATOIRE, DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'objectif de cette recherche est d'explorer, décrire et comprendre la mise en œuvre du CECR dans le système éducatif arménien particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur, et de mettre au jour le point de vue des enseignants de langues sur l'utilisation du Cadre. Nous avons pour objectif de cerner les nouvelles logiques des responsables et des enseignants de langue dans le cadre de la nouvelle politique linguistique et de la mobilité académique internationale du gouvernement arménien, qui a adopté le système de Bologne en 2005 et a adhéré de ce fait aux principes d'harmonisation des cursus et de standardisation des évaluations.

Comme notre recherche vise à interpréter quelles sont les structures et les processus qui constituent les changements des politiques linguistiques et quelles sont les perceptions des responsables des chaires des langues étrangères et des enseignants, en relation avec l'introduction du CECR dans le contexte de l'éducation de l'Arménie, nous avons décliné nos objectifs comme suit :

- déterminer la place que le CECR occupe au sein de la politique linguistique via différents documents officiels liés à l'enseignement supérieur des langues étrangères en Arménie depuis l'indépendance ;
- déterminer le degré de connaissance du CECR des enseignants de langues étrangères exerçant dans des établissements d'enseignement supérieur arméniens ;
- déterminer le degré d'utilisation des principes du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie ;
- déterminer dans quel domaine le CECR est plus largement utilisé par les enseignants
- mettre au jour les attitudes des enseignants envers ces nouvelles normes.

En termes de choix des outils et de caractéristiques méthodologiques, notre recherche a été guidée par nos questions de recherche que nous jugeons nécessaire de rappeler dans le tableau suivant :

Tableau No 1 : Questions de recherche

Q1 : Quelles sont les grandes orientations et nouvelles mesures adoptées dans les politiques linguistiques depuis l'adhésion au processus de Bologne en 2005 ?

Sous-question : Quelles sont les modifications et les nouveaux objectifs des politiques de l'enseignement après l'adoption du processus de Bologne et après l'intégration du CECR ?

Q2 : Quels sont les effets de ces orientations et mesures sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives de l'enseignement supérieur ?

Sous-questions : A quel point les universités sont ouvertes aux réformes ? Quels sont les facteurs qui ont une influence positive dans l'organisation de l'enseignement des langues ? Quels sont les enjeux qui freinent et empêchent ces transformations ? Comment se traduisent les grandes tendances dans les discours institutionnels et sur le terrain ?

Q3 : Comment ces grandes orientations et mesures sont interprétées par les enseignants dans leurs discours et dans leurs pratiques ?

Sous-questions : quelles sont leurs connaissances du CECR ? quelles dimensions du CECR sont mobilisées dans les discours ? Les enseignants des langues étrangères tiennent-ils compte du CECR et de l'approche actionnelle dans leur travail pédagogique ?

Pour répondre à nos questions de recherche ainsi que pour assurer la validité de l'étude, nous avons opté pour une collecte de données de différents types permettant une triangulation de ces données (sur l'importance d'utiliser de multiples sources de preuve, cf. Olsen, 2004 ;

Yeasmin et Rahman, 2012 ; Smith et Kleine, 1986 ; Puren, 2006) : « La triangulation méthodologique est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (Denzin, 1978, p. 480).

Au regard de notre ancrage disciplinaire et de nos objectifs de recherche, nous avons considéré qu'il était préférable et plus approprié de mener une recherche qualitative. Comme Berg (2007, p. 6) le mentionne, les démarches qualitatives sont le plus souvent centrées sur l'analyse de contenu ou l'analyse discursive et fournissent « un moyen d'accéder à des faits non quantifiables ». De même, Flick (200) explique que la démarche qualitative permet d'orienter et d'analyser des cas concrets dans leur particularité temporaire locale, à partir d'expressions et d'activités des participants dans des contextes spécifiques.

2. JUSTIFICATION DU CHOIX DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour notre recherche, nous avons retenu la période de 2005 à 2020, en effet, L'Arménie est devenue membre à part entière du Conseil de l'Europe depuis janvier 2001 et depuis lors a lancé des initiatives pour une harmonisation de l'enseignement au niveau européen. De plus, l'Arménie a officiellement rejoint le processus de Bologne en 2005, a proposé une traduction officielle du CECR et est responsable de l'introduction des normes éducatives européennes dans l'enseignement. A mesure que le processus de Bologne avance, une plus grande attention est accordée à la communication et à la transparence des connaissances et des compétences en langues étrangères de la part du gouvernement arménien et des politiques éducatives (Karakhanyan, 2001).

Ainsi, cette durée de quinze ans (depuis l'adoption du processus de Bologne en 2005 jusqu'à 2020) semble pertinente pour pouvoir analyser la période de transition en termes de politique linguistique, ainsi que les réalités universitaires pour l'enseignement d'une langue étrangère.

En fonction de nos questions de recherche, de nos objectifs généraux et de notre terrain d'étude, nous avons choisi de constituer cinq ensembles de données et avons adopté trois outils de l'approche qualitative, à savoir : l'analyse de documents officiels, l'enquête par questionnaires et entretiens ainsi que des observations de cours.

Cette recherche s'appuie sur des données émanant de différents acteurs de la scène éducative, qu'il s'agisse des responsables de chaires dans les universités, des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, afin d'augmenter la validité de nos résultats.

3. TYPES DE RECUEIL ET TYPES DE DONNEES RECUEILLIES

Premièrement, une étude documentaire de la politique linguistique arménienne a été réalisée et nous a aidée à explorer l'évolution de la politique linguistique et les nouveaux objectifs ministériels pour l'enseignement des langues suite à l'introduction des principes du Conseil de l'Europe dans le contexte arménien (Partie 4, chapitre 1). Après cette étude de l'état des lieux de la politique linguistique arménienne liée à l'intégration du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères du point de vue administratif (partie 4.1), nous nous sommes intéressée au rôle des enseignants comme acteurs-clés des changements dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, afin de trouver des liens entre les objectifs et instructions ministériels et la situation réelle de l'organisation de l'enseignement des langues étrangères, nous avons choisi trois types de recueil de données qui ont tous fourni des données langagières de différentes natures : entretiens, questionnaires et observations de cours.

En résumé, nous avons suivi cinq étapes de recueil de données qualitatives :

1. Etudes documentaires,
2. Entretiens avec les responsables des chaires des langues étrangères,
3. Questionnaires et entretiens avec les enseignants des langues étrangères,
4. Questionnaires auprès des étudiants,
5. Observations de cours.

Nous avons souhaité accéder à l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement en nous concentrant sur des interprétations, des expériences et leur signification. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 1 de cette partie, notre étude vise à comprendre les perceptions des réformes qui influencent la transformation universitaire. Les perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques sont en effet directement liées au processus d'enseignement et ainsi, indirectement aux apprentissages des apprenants (Berger et Gobat, 2018). Afin de recueillir les perceptions et d'essayer d'établir un lien entre les pratiques des enseignants arméniens et les principes du CECR, nous avons jugé utile et important d'élaborer dans le cadre de notre recherche deux outils pour collecter ces types de données :

- Un questionnaire qui permettrait de mettre au jour les perceptions des responsables et enseignants sur les approches méthodologiques et principes de l'enseignement qu'ils utilisent, nous permettant ensuite de nous informer sur le degré d'intégration du CECR dans les pratiques ;
- Une trame d'entretien pour spécifier les éléments contenus dans les réponses données lors des questionnaires et leurs interrelations, le fonctionnement et la logique de fonctionnement.

Les particularités de ces deux types de données sont présentées dans le chapitre suivant.

3.1. ENQUÊTE : ENTRETIEN VS QUESTIONNAIRE

Nous avons utilisé l'outil qu'est le questionnaire pour identifier les caractéristiques des enseignants participants et pour établir une corrélation entre les caractéristiques descriptives et les comportements spécifiés. Pour comprendre les méthodes de l'enseignement, il est significatif de comprendre les croyances, jugements et évaluations des enseignants sur leurs propres pratiques (Gilakjani et Sabouri, 2017). En plus des questionnaires, nous avons choisi de conduire des entretiens. Comme le mentionne Mc-Namara (1999), les entretiens sont particulièrement utiles pour raconter l'histoire des expériences d'un participant. Ils peuvent

être utiles pour donner suite à certains répondants aux questionnaires, par exemple pour approfondir leurs réponses.

Pour Van der Maren (1995), l'entretien, qu'il soit libre, semi-structuré ou structuré, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; il porte sur l'expérience humaine dont il cherche à préserver la complexité. L'entretien qualitatif est généralement mené en personne, et parce qu'il représente une exploration approfondie du sujet donné, l'interaction de l'intervieweur avec la personne interrogée fait partie du processus de collecte de données, où même les gestes et d'autres expressions non verbales jouent un rôle important pour une interprétation ultérieure et conceptualisation des résultats des entretiens.

Kvale (1996) compare l'intervieweur à un mineur qui déterre des connaissances comme un métal précieux du sous-sol. Il considère l'entretien comme une conversation « qui a une structure et un but » (Kvale, 1996). Cette méthode nous a permis de générer des idées abordant la question à travers différents angles de vue des personnes interrogées et ainsi d'élargir notre compréhension du processus en cours de recherche.

3.2. LES OBSERVATIONS DE COURS

Afin de pouvoir examiner le rôle de l'enseignant et ses pratiques lors des cours, il est important de comprendre les relations qui s'établissent entre le contenu d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant. On représente souvent ces relations sous forme d'un système didactique en action qui est la présence de ces trois éléments et les relations qu'ils entretiennent entre eux (Yves Reuter et al, 2013). Ceci nous a conduit à réaliser des observations de cours à la suite des déclarations des enseignants participants pour une « prise d'information sur l'interaction entre plusieurs éléments du système didactique en action, pendant un temps repéré » (Comiti et Farias, 2018, p. 85).

Une des techniques fréquemment utilisées pour mener une étude qualitative est l'observation qui permet de recueillir des données surtout non verbales. En plus des données recueillies grâce

aux questionnaires et entretiens, cet outil nous a permis de nous concentrer sur le comportement des personnes plutôt que sur leurs déclarations.

Demunck et Sobo (1998) présentent plusieurs avantages de l'utilisation de l'observation par rapport à d'autres méthodes de collecte de données. Parmi celles-ci, l'observation donne accès à la « culture des coulisses » (Demunck et Sobo, 1998, p. 43). Lors des observations dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une collecte de données plutôt qu'une participation à l'activité observée (Kawulich, 2005). Cette démarche est décrite par Hiroko et Pascal (2019) comme observation « non participante », où l'observateur se fait physiquement le plus discret possible, par souci de ne pas modifier la situation naturelle (Hiroko et Pascal, 2019, p. 4).

4. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Lors de cette étude, nous menons un travail d'exploration, de description et de compréhension qui nous conduit à exercer un rôle de chercheur ayant un positionnement particulier. Ce positionnement s'explique par un ancrage dans les trois contextes suivants :

- le contexte professionnel : étant enseignante de langue, notre parcours de formation ainsi que le développement professionnel nous ont amenée à nous intéresser à ce sujet d'étude en vue d'établir un lien entre les principes du CECR et ce qui se passe lors des pratiques éducatives des enseignants des langues étrangères sur le terrain. Nous avons conscience que cette curiosité et ces intérêts personnels peuvent introduire des biais dans notre recherche. Nous avons essayé de les réduire par la multiplication des sources de données, le choix de la triangulation des données visant à croiser les approches et augmenter la cohérence de la recherche.

- le contexte culturel : Étant arménienne, notre nationalité peut apparaître comme un autre biais pour une analyse objective. Mon engagement sur le terrain peut m'empêcher de faire une interprétation et présentation de la pratique du travail social, en cherchant à conceptualiser les raisons ou les formes d'agir.

• le contexte d'intervention : dans le cas de notre recherche, nous, en tant qu'enseignante de langues étrangères, opérons directement dans le terrain d'étude. Notre connaissance du terrain peut certainement avoir une influence sur les questionnaires et entretiens conduits avec les participants ainsi que sur les observations.

Dans cette optique, tout en considérant l'importance de l'objectivité des conclusions scientifiques, nous tenons compte des contextes mentionnés et de leur influence possible sur le recueil et le traitement des données. Mais comme souligné par Juan (1999), certaines approches peuvent nous apporter des données généralisables permettant de comprendre ce qui se passe au niveau individuel ou plus local. Nous croyons également que, pour notre recherche, la complémentarité des approches et des sources de données a pu réduire ces biais.

L'idée que la neutralité est inatteignable dans le champ général et vaste des sciences humaines et sociales est bien défendue (Busino, 1990 ; Mucchielli, 2000). Le recueil et le traitement des données ainsi que la méthodologie de recherche est influencée par le positionnement épistémologique du chercheur (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 ; Velmuradova, 2004). Il est important pour le chercheur de cerner ce qui peut faire obstacle ou constituer un biais dans une approche scientifique, et de voir comment les façons de gérer ces obstacles peuvent être expliquées par son positionnement épistémologique.

Lacroix (2002) parle de l'engagement et de la distanciation du chercheur²⁸ qui touche à la question de la "rationalité" et à la question de "l'objectivité" du chercheur. *"Ce n'est pas une difficulté ou un obstacle dont il s'agirait de prévenir les effets mais une donnée du problème posé, qui doit être prise en compte"* (Lacroix, 2002, p.2).

Généralement, il y a une distinction entre trois postures épistémologiques phares à savoir : le positivisme, le constructivisme et l'interprétativisme (Séville et Perret, 2003). Selon Séville et

²⁸ Introduit pour la première fois par Elias (1993)

Perret (2003), le chercheur positiviste a pour objectif d'expliquer la réalité, le constructiviste cherche à la construire et l'interprétativisme a l'intention de la comprendre.

5. ÉCHANTILLONNAGE DE LA RECHERCHE

En fonction de nos questions de recherche, de nos objectifs généraux et de la complexité de notre terrain d'études, nous avons besoin d'avoir accès à différents types de textes officiels, ainsi qu'aux représentations des responsables, des enseignants et des étudiants. Ainsi, nous avons constitué quatre ensembles de données qui ont tous constitué notre corpus, à savoir : analyse de documents, questionnaire, entretien et observation de cours.

L'échantillonnage couvrant le choix de la période et des types de textes des documents officiels, le choix des universités, des responsables des chaires ainsi que le choix des étudiants est présenté dans la partie suivante.

5.1. LA CONSTITUTION DE L'APPUI DOCUMENTAIRE

Pour mieux comprendre la façon dont les responsables politiques arméniens conçoivent, pilotent et mettent en œuvre les réformes transférées des pays de l'UE, nous avons examiné une série de documents officiels parus entre 2005 et 2020. Ces documents ont fourni des indications sur l'état actuel et les stratégies envisagées pour organiser le système éducatif de l'enseignement supérieur, particulièrement de l'enseignement des langues étrangères. Le choix des documents de notre corpus a été réalisé sous réserve que les critères suivants soient remplis :

- Critère temporel : les documents choisis ont été publiés depuis l'indépendance de l'Arménie en 1990 ;
- Critère d'auteur : les documents émanant de sources officielles (loi, décret, rapport, etc.) ;

- Critère de changement structurel : les documents informent sur les développements contextuels et juridiques liés à l'enseignement supérieur et à l'organisation de l'enseignement des langues étrangères.

Les documents retenus pour notre recherche sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau No 2 : Récapitulatif du corpus documentaire

	Titre en arménien	Titre en français²⁹	Date
D1.	<i>Հայաստանի Հանրապետության Օրենքը բարձրագույն եվ հետբուհական կրթության մասին</i>	Loi de la république d'Arménie à propos de l'éducation professionnelle supérieure	2005
D2.	<i>Բարձրագույն մասնագիտական եւ հետբուհական կրթության պետական չափորոշիչների ձեւավորման եւ հաստատման կարգ, ՀՀ Կառավարության 2005թ. ապրիլի 14-ի N 1449 որոշում, ք. Երևան</i>	Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005.	2005
D3.	<i>ՀՀ պետական լեզվական քաղաքականության զեկույց</i>	Profil de la politique linguistique éducative de l'Etat, république d'Arménie	2008
D4.	<i>Բոլոնիայի քաղաքականության բոլոր ֆորումների արձանագրություններ</i>	Énoncés de tous les Forums de la politique de Bologne	2015 et 2018
D5.	<i>Հայաստանի հանրապետության հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում օտար լեզուների դասավանդման հայեցակարգ</i>	Procédure d'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement général de la république d'Arménie	2017
D6.	<i>Հայաստանի Հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի եվ սպորտի նախարար 26 հուլիսի 2019 թ. n 405-ն հրաման հանրակրթական հիմնական ընդհանուր, մասնագիտացված եվ հատուկ պետական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների 2019-2020 ուսումնական տարվա օրինակելի</i>	Décret N-405 sur l'approbation des programmes exemplaires de l'année académique 2019-2020 des principaux établissements d'enseignement général	2019

²⁹ Traduction effectuée par le chercheur

	<i>ուսումնական պլանները հաստատելու մասին</i>		
D7.	<i>Հայաստանի Հանրապետության կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուներ ուսումնական բնագավառի հանրակրթության ստարկայական չափորոշիչների եվ ծրագրերի մշակման հայեցակարգային դրույթները</i>	Dispositions conceptuelles pour l'élaboration de normes de matières et de programmes dans le domaine du programme d'enseignement des langues étrangères de la république d'Arménie	2020

Le principe fondamental de la sélection de ces documents était la mesure dans laquelle ils couvraient les types de changement dans la politique linguistique arménienne, à savoir les changements de premier ordre (changements structurels) et de second ordre (changements de comportements et de culture).

5.2. CHOIX DES UNIVERSITÉS, ENSEIGNANTS ET ÉTUDIANTS

Comme l'objectif de la recherche est de collecter des faits universitaires et des opinions des responsables et des enseignants de langues étrangères concernant l'impact du CECR sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans les universités en Arménie, nous avons commencé à déterminer notre population cible en sélectionnant les universités à inclure dans notre échantillon. Selon les données du bureau national de statistiques (Service national de statistique, 2019-2020), au cours de l'année universitaire 2018/2019, l'Arménie comptait 52 établissements d'enseignement supérieur dont 27 universités publiques et 25 universités privées. Pour la collecte des données de notre recherche, nous avons fait notre choix parmi les universités d'Erevan. Notre échantillon est présenté dans le tableau No 3 :

Tableau No 3 : L'échantillon des Universités de la recherche

N	Universités
U1.	Université des langues et des sciences sociales V. Brioussov d'Erévan
U2.	Université d'Etat d'Economie
U3.	Université Française en Arménie
U4.	Institut de la culture physique
U5.	Université Pédagogique de l'Arménie
U6.	Université nationale Polytechnique de l'Arménie

Comme le déclarent Marien et Beaud (2003), il s'agit d'un type d'échantillon qui va nous permettre de comprendre et de décrire le sujet d'étude sur des points précis mais pas pour la réalisation des généralisations à toute la population des enseignants du pays.

Ainsi nous avons choisi un petit groupe d'enseignants de langues et leurs étudiants de chaque université pour former l'échantillon de notre recherche qui est présenté dans le tableau suivant.

Tableau No 4 : Récapitulatif de l'échantillon de la recherche

N	Université	Questionnaire-enseignants	Entretien-enseignants	Entretien responsables	Observations	Questionnaire-étudiants
U1.	Université des langues et des sciences sociales V. Briousov d'Erévan	5	1	1	2	22
U2.	Université d'Etat d'Economie	5	1	1	1	26
U3.	Université Française en Arménie	5	1	1	2	28
U4.	Institut de la culture physique	4	1	1	2	13
U5.	Université Pédagogique de l'Arménie	5	1	0	0	21
U6.	Université nationale Polytechnique de l'Arménie	5	1	1	1	16
	Total	29	6	5	8	126

Compte tenu du fait que nous ne pouvons pas mener notre recherche dans toutes les universités, nous avons pris comme terrain d'étude les six Universités présentées dans le tableau. La variété des universités de l'échantillon nous a donné la possibilité d'avoir des informateurs qui enseignent la langue étrangère pour des objectifs variés (professionnels, etc.) ainsi que des étudiants qui sont spécialistes ou non de langues étrangères.

5.3. INFORMATIONS RELATIVES AUX ENSEIGNANTS

Notre échantillon enseignant est composé de 29 enseignants au total qui travaillent dans six universités d'Erevan ([voir tableau No 3](#)).

Nous devons faire tout de suite la remarque que la plupart de nos informateurs sont en fait toutes des informatrices, du fait que la grande majorité des enseignants de langues en Arménie est de sexe féminin. Historiquement, en effet, les professions enseignantes sont majoritairement exercées par des femmes (Alia Wong, 2019 ; OCDE, 2017 ; Tasñer et al, 2017). Et le pourcentage des femmes dans le corps enseignant a augmenté depuis la dernière décennie. Ce déséquilibre est particulièrement frappant dans les pays post-soviétiques où environ quatre enseignants sur cinq sont des femmes (OCDE, 2018).

Une inégalité marquante dans la distribution des genres a été relevée dans le cas de notre étude. En effet, sur 29 participants de la recherche, 27 sont des femmes. Le ratio du genre des participants est présenté dans le tableau No 5 :

Tableau No 5 : Ratio de genre des participants du questionnaire

Sexe	Questionnaire-enseignants	Entretien-enseignants	Entretien responsables	Observations
Féminin	27	6	4	7
Masculin	2	0	1	1
Total	29	6	5	8

Quant à la tranche d'âge des participants, il est à noter que la majorité des participants (41 %) sont de jeunes spécialistes de 21 à 30 ans, alors que 26 % sont de 31 à 40 ans. 6 participants ont

entre 41 à 50 ans. Les 5 autres participants sont des enseignants un peu plus âgés, de 51 ans ou plus.

L'expérience en enseignement des participants varie de 2 ans à plus de 25 ans. Parmi les participants, nous avons un échantillon avec des professeurs expérimentés - la moitié a plus de 15 ans d'expérience - et un tiers sont jeunes dans la carrière d'enseignant.

Comme la qualification des participants est concernée dans notre étude, les résultats du questionnaire ont montré que 5 personnes parmi les participants possèdent un diplôme de doctorat, les autres ont une qualification de Master dans l'enseignement des langues étrangères. En ce qui concerne la spécialisation des participants du questionnaire, 20 participants ont étudié la pédagogie et l'enseignement des langues étrangères, 8 participants sont des spécialistes en langue étrangère et en linguistique et un seul participant à un diplôme de Master en Communication.

Concernant les réponses au questionnaire par institution, la participation est équilibrée entre les 6 universités arméniennes ([voir tableau No 4](#)) : 5 enseignants répondants sont de l'Université Linguistique d'Etat V. Briousov d'Erevan, 5 de l'Université pédagogique d'Etat d'Erevan, 5 de l'Université d'Etat d'Economie, 5 de l'Université Française en Arménie et 4 de l'Université de la Culture Physique. Pour la dernière institution, le nombre de participants est de 4 car la chaire des langues étrangères de cet établissement ne comprend que 4 enseignants de langues étrangères et seule la langue anglaise y est enseignée.

Il est également important de noter que la plupart des enseignants interrogés sont des spécialistes de l'anglais : 23 personnes enseignent la langue anglaise tandis que les 6 autres sont des enseignants de français.

5.4. L'ÉCHANTILLON DES COURS OBSERVÉS

Pour notre corpus, nous avons choisi de nous rendre dans les cours de français et d'anglais des enseignantes que nous avons interrogées³⁰. Le tableau No 6 nous présente les caractéristiques globales de ces observations : niveaux d'étude concerné, niveaux de langue enseignés, date et durée des observations.

Ainsi notre corpus des observations se compose de :

Tableau No 6 : Corpus des observations de cours

N.	Langue enseignée	Niveau d'étude concerné	Niveau de langue enseigné	Durée	Date
O1	français	3 ^{ème} année	niveau B1	80 min.	22.03.2019
O2	français	2 ^{ème} année	niveau A1	80 min.	22.03.2019
O3	français	1 ^{ère} année	niveau A1	80 min.	25.03.2019
O4	anglais	4 ^{ème} année	niveau C1	80 min.	02.04.2019
O5	anglais	3 ^{ème} année	niveau B1	80 min.	08.04.2019
O6	anglais	1 ^{ère} année	niveau A1	80 min.	12.04.2019
O7	anglais	3 ^{ème} année	niveau B2	80 min.	16.04.2019
O8	anglais	2 ^{ème} année	niveau B1	80 min.	16.04.2019

³⁰ Nous n'avons pas eu de possibilité d'interviewer une enseignante de français de la classe à laquelle nous avons pu assister

Ce corpus est composé de 5 observations de classes d'anglais et de 3 observations de classes de français. Le but de ces observations est de voir les différences entre ce que les enseignantes disent de leurs conditions d'enseignement, de leurs publics, des méthodes et supports utilisés, de leurs théories didactiques, de leurs stratégies développées en cours de langue, etc., et ce qu'elles font en fait en classe par rapport aux réalités du contexte.

6. ÉLABORATION DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES POUR LA RECHERCHE

Pour notre corpus, nous avons donc choisi d'élaborer un certain nombre d'outils de recueil de données auprès des responsables, des enseignants et des étudiants. L'un des principaux outils choisis est l'entretien dont nous allons tout d'abord définir les caractéristiques.

Généralement, les entretiens sont classés comme directifs, semi-directifs et non-directifs (Kaufmann, 2007 ; Romelaer, 2005). L'entretien non-directif, qui est aussi appelé « libre » (Gaspard, 2019) ou « non-formel » (Romelaer, 2005) ne comporte pas de questions pré-écrites ou de structure. Le chercheur propose un thème général et n'intervient que pour relancer la conversation et encourager la personne interrogée à aller plus loin dans l'explication de sa pensée. L'entretien semi-directif connu également comme « entretien qualitatif ou approfondi » (Gaspard, 2019), « entretien semi-standardisé » (Flick, 2009), entretien « centré » (Merton, et al., 1990), se base sur des interrogations assez généralement formulées et ouvertes. Le chercheur peut se permettre de poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulève un aspect inconnu ou incompréhensible. Enfin, l'entretien directif ou « entrevue normalisée » se fonde sur une structure bien définie et plutôt stricte par rapport aux autres types.

Lors des entretiens semi-directifs, l'enquêteur a suffisamment de liberté pour s'écarter du questionnaire : pour varier, ajouter, clarifier ou modifier les questions. Selon Berg, les enquêteurs sont « censés sonder bien au-delà des réponses à leur préparation et standardisation » (Berg, 1989, p. 17). Flick (2009) mentionne trois types de questions, qui sont habituellement posées lors des entretiens semi-standardisés : les "Questions ouvertes" qui

démarrent un groupe thématique de questions, les Questions « théoriques » ou « fondées sur des hypothèses », et les questions « conflictuelles » qui concluent le groupe de questions (Flick, 2009 ; p. 157). L'enquêteur suggère une hypothèse avec laquelle la personne interrogée peut être d'accord ou en désaccord, en donnant une argumentation appropriée. Les questions de confrontation sont conçues pour réexaminer de manière critique les notions et les théories présentées par la personne interrogée. Flick (2009) les nomme « alternatives concurrentes », ce qui devrait « s'opposer réellement thématiquement à la déclaration de la personne interviewée afin d'éviter la possibilité de son intégration dans la théorie subjective de la personne interviewée » (Flick, 2009 ; p.153).

Le travail du chercheur est donc de créer les conditions qui encouragent les participants à se comporter le plus naturellement possible.

6.1. CONSTITUTION D'UNE TRAME D'ENTRETIEN POUR LES RESPONSABLES DE LANGUES

Notre trame d'entretien conçue pour les responsables des Chaires des langues étrangères des Universités met l'accent surtout sur les objectifs des programmes de cours, les instructions particulières imposées par le Recteur ou par le ministère pour la conception des programmes de cours, les possibilités de formation pour les enseignants et d'autres questions organisationnelles et administratives ([voix Annexe 5](#)).

Plus particulièrement, les deux premières questions de notre trame visent à comprendre quelles sont leurs responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères et depuis combien de temps les répondants occupent ce poste. Ensuite, nous avons voulu comprendre s'il existe des instructions particulières imposées par le Recteur de l'institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères et sous quelle forme ces instructions sont présentées. Nous les avons également interrogés sur les programmes de cours élaborés par les chaires et transmis aux enseignants.

Nous avons bien sûr inclus des questions sur l'utilisation du CECR pour la définition des objectifs d'apprentissage et sur l'introduction des innovations en coopération avec les enseignants. Pour comprendre l'efficacité des innovations méthodologiques, nous avons formulé une question sur les difficultés rencontrées en termes d'introduction de changements dans les approches méthodologiques pour les enseignants.

Les deux questions suivantes portaient sur l'évaluation des enseignements et sur les formations proposées aux enseignants (cf. les 2 exemples ci-dessous) :

- *Évaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?*
- *Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)*

Finalement, comme les responsables des chaires des langues étrangères sont également des enseignants des langues, nous avons inclus deux questions sur l'intégration du CECR dans leurs propres pratiques d'enseignement.

6.2. MÉTHODE DU QUESTIONNAIRE PAR RAPPORT AUX TYPES DE QUESTIONS

L'échantillon de notre recherche est assez restreint au niveau du nombre de participants, mais simultanément généralisable étant donné le fait qu'il comprend seulement des enseignants des langues étrangères de différentes Universités. Nous avons donc décidé de rédiger un questionnaire semi-structuré qui est un outil puissant pour obtenir des informations sur les attitudes, les comportements, les faits, les représentations d'un ou de plusieurs individus dans la société. Il y a une série de questions, de déclarations ou d'éléments présentés et les répondants sont invités à donner une réponse, commenter ou cocher la réponse d'une manière qu'ils trouvent refléter le plus la réalité. Dans ce type de questionnaire il y a une structure,

séquence et focus, mais il comprend également des questions ouvertes, permettant aux répondants de s'exprimer avec leurs propres mots.

Bien que l'éventail des types de questionnaires est large, il y a une règle générale mentionnée par Cohen, L. et al. (2007), plus la taille de l'échantillon est large, plus les questions doivent être structurées, fermées et numériques, et à l'inverse, dans le cas d'un échantillon plus restreint, les questions doivent être moins structurées, plus ouvertes et verbales.

Les questions ouvertes peuvent capter l'authenticité, la richesse, la profondeur et l'honnêteté des participants qui sont les valeurs des données qualitatives.

De plus, le questionnaire va donner aux participants le temps et les conditions de réfléchir avant de répondre aux questions. Tenant en considération cette même raison, pour avoir des résultats plus objectifs et réels de la recherche, nous avons trouvé très utile et important d'organiser des entretiens de suivi avec certains enseignants de l'échantillon. La conduction des entretiens de suivi a été une des raisons principales de ne pas anonymiser le questionnaire pour les chercheurs.

6.3. QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Le questionnaire élaboré pour les enseignants était composé de quatre parties. Le canevas de questions comprend quatre parties avec 22 questions au total ([voir Annexe 6](#)).

Dans la première partie, les questions nous permettent de collecter des éléments sociobiographiques de base sur nos participants (nom, sexe, âge, lieu de travail, formation universitaire, parcours académique, etc.).

La deuxième partie du questionnaire comprend trois questions sur leurs connaissances du CECR qui sont les suivantes :

Questions 1-3, partie 2 du questionnaire administré aux enseignants

1. Dans quelle mesure connaissez-vous le CECR ?

- Je le connais bien ou très bien
- Je connais les idées principales
- J'en connais seulement le nom, pas le contenu
- Je n'en ai jamais entendu parler

2. En tant qu'enseignant de langue étrangère, comment avez-vous connu le CECR ?

- Au cours de ma formation initiale
- Au cours de ma formation continue
- Dans des conférences, des séminaires, etc.
- Par des collègues
- Dans aucun de ces contextes
- A travers des lectures, auto-formation
- Autres, _____

3. Décrivez le CECR avec vos propres mots. (Question ouverte)

La troisième partie de notre questionnaire s'intéresse à l'intégration du CECR dans l'organisation des cours et dans les pratiques des enseignants et comprend des questions sur la conception des programmes de cours, les manuels utilisés, les démarches méthodologiques utilisées pour l'enseignement, etc.

Enfin, la quatrième partie comporte des questions sur l'avis des participants sur l'intégration des principes du CECR. Plus particulièrement nous avons interrogé nos participants sur l'impact qu'ils pensent que le CECR a eu sur l'organisation de l'enseignement des langues, sur les obstacles liés à l'intégration du CECR, sur leurs besoins de formation sur le CECR, etc.

Il est important de noter que les participants du questionnaire ont eu le choix d'y répondre en arménien, en anglais ou en français. Les réponses que nous avons reçues étaient donc soit en

anglais soit en français, aucun des participants n'ayant choisi la langue arménienne. Les questionnaires ont donné aux participants le temps et les conditions pour réfléchir avant de répondre aux questions.

6.4. PHASE DE PRÉ TEST DES QUESTIONNAIRES

Les différentes versions linguistiques du questionnaire ont été testées pour identifier les problèmes potentiels pour les répondants. Nous avons été attentive non seulement aux aspects linguistiques et grammaticaux, mais aussi à la structure et la compréhensibilité des questions pour les enseignants. Ainsi, avant la réalisation des questionnaires avec notre échantillon d'enseignants, nous avons soumis le questionnaire à deux enseignants de langues hors échantillon qui nous ont renseigné sur les difficultés expérimentées (clarté, ambiguïté, formulation, etc.).

Le test nous a permis de déterminer une durée indicative de complétion du questionnaire. Tous les participants du test ont estimé que 15-20 minutes seraient suffisantes pour compléter le questionnaire. Ils ont affirmé que les questions étaient simples à répondre, étant donné que la plupart des questions exigeaient principalement de cocher des cases. Seules certaines questions demandaient de produire un texte comme réponse.

Les observations et commentaires ont été pris en considération et des modifications ont été apportées à la première version des questionnaires, toujours avec le souci d'assurer une cohérence de contenus entre les trois versions linguistiques.

6.5. LA TRAME D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Pour nous, l'entretien semi-directif est devenu un outil qui nous a permis, à travers les témoignages des enseignants des deux langues (anglais et français), d'obtenir des informations pertinentes pour notre travail. La trame d'entretien pour les enseignants est composée de deux

parties ([voir Annexe 6](#)). La première partie comprend des questions liées à la connaissance du CECR et à son influence sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères.

La deuxième partie de la trame d'entretien pour les enseignants est consacrée à leurs pratiques de classe. Nous avons, en particulier, cherché à en savoir plus sur leur méthodologie d'enseignement de la langue étrangère, la manière dont ils intègrent l'interculturalité, l'étude de la grammaire et du vocabulaire dans leurs cours ainsi que les tâches et activités qu'ils mettent en place en classe.

6.6. LA GRILLE D'OBSERVATION

La grille d'observation permet de placer les observations dans certaines catégories que l'on détermine avant la collecte des données. Celle-ci est utile pour ne pas perdre le fil de l'observation et pour résumer le cadre de l'observation : durée, observations à réaliser, informations à obtenir ou vérifier (Gaspard, 2019).

Nous avons choisi de fonder en partie notre grille d'observation sur les indicateurs de la « matrice qualité pour l'utilisation du CECR » qui a été élaboré par le Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (CELV). Ce projet du CELV vise à accompagner les enseignants et les autres professionnels de l'enseignement des langues dans leur utilisation du CECR - Cadre européen de référence pour les langues.

Le projet comprend une maîtrise de lignes directrices liées à des principes qualité, assortie de bonnes pratiques et de ressources complémentaires qui peuvent être utilisées par les différents acteurs dans la mise en œuvre du CECR à des fins de politique éducative, de conception de programmes, d'enseignement et d'évaluation.

Ainsi, notre grille d'observation ([voir annexe 4](#)) a été composée de trois catégories générales qui nous a aidé à :

4. Obtenir des informations sur les pratiques d'enseignement,
5. Réaliser un diagnostic des points forts et des points faibles de la mise en œuvre du CECR et de l'approche actionnelle parmi les enseignants participants,
6. Définir l'ensemble des procédures destinées à mesurer les résultats des apprentissages des étudiants par les enseignants arméniens.

6.7. QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS

Les questionnaires pour les étudiants ont été élaborés en français mais administrés en arménien afin d'éviter toute sorte d'incompréhension des questions chez les étudiants. Comme ces questionnaires ne comprenaient pas de questions techniques mais plutôt des questions portant sur leurs avis sur les pratiques des enseignants, ils n'ont pas été vérifiés ou testés avant l'administration.

En introduction, le questionnaire demandait aux étudiants de noter leurs niveaux de connaissance en langue étrangère. Deux options étaient proposées : cocher un des niveaux de l'échelle de référence du CECR ou écrire eux-mêmes leur niveau. En fait, cette question nous a donné une information sur la connaissance des étudiants sur les niveaux de référence du CECR.

Le questionnaire pour les étudiants est composé de 8 questions au total portant sur les objectifs des tâches réalisées par l'enseignant, sur les ressources et matériaux utilisés, sur l'évaluation du cours ([voir Annexe 9](#)).

L'administration des questionnaires aux étudiants s'est réalisée en deux étapes. Une partie des étudiants a répondu aux questionnaires en ligne via Google Forms. En raison de l'impossibilité d'obtenir les courriels des étudiants de certaines universités, une partie des questionnaires a été administrée en présentiel par nous-même.

Nous avons permis aux étudiants de renseigner les questionnaires de manière anonyme afin de recueillir des réponses les plus sincères possibles. Dans les questionnaires, seul le nom de leur enseignant leur a été demandé afin de pouvoir faire des corrélations et comparaisons avec les résultats des questionnaires des enseignants.

6.8. DÉROULEMENT DU RECUEIL DE DONNÉES

Nous restituons ici le déroulement de notre collecte des diverses données. Le premier contact avec les responsables des chaires de langues étrangères des universités cible a été pris en novembre 2018 avec une lettre d'autorisation de la part du recteur de l'Université Française en Arménie pour nous présenter comme chercheur et pour demander la permission de questionner, interviewer les acteurs et observer les classes ([voir Annexe 1](#)).

Avec l'accord des responsables, nous avons commencé la deuxième étape de la collecte de données par l'envoi des questionnaires en ligne aux enseignants de langues étrangères des universités. Nous avons lancé les questionnaires le 16 avril 2018, avec une lettre d'introduction en trois langues (arménien, français et anglais). La date limite pour la participation aux questionnaires a été arrêtée au 1er mai 2018. Comme nous avons parlé avec tous les enseignants avant l'envoi des questionnaires, nous avons reçu les réponses de tout l'échantillon dans le délai prévu.

Pour la troisième étape de la collecte de données, nous sommes revenues vers les enseignants ayant répondu aux questionnaires, nous les avons contactés directement pour connaître leurs disponibilités pour un entretien de suivi. Les critères de sélection de ces enseignants ont été fondés sur leurs réponses aux questionnaires, leur connaissance et leur expérience en relation avec l'utilisation du CECR et, bien sûr, avec leur accord.

Les entretiens avec les responsables ont été organisés au mois de février et mars, et avec les enseignants au mois de mai, juin et juillet 2018. Tous les entretiens ont été menés en arménien

et enregistrés sur l'application iPhone mémo vocal. Pour un des cas, l'interviewé a refusé d'être enregistré et il a dicté les réponses aux questions sur place.

Les cinq entretiens avec les responsables ont été menés dans un cadre professionnel, celui de l'université, dans le bureau dans une atmosphère très calme. Les cinq entretiens avec les enseignants ont eu lieu dans la salle de cours. Deux autres ont été organisés hors de l'université à la demande des participants.

Tous les entretiens étaient précédés de quelques minutes de conversation informelle pour expliquer à nos informatrices les objectifs de notre entretien. Il s'agissait également de les informer que :

- L'entretien allait être enregistré pour une collecte de données dans le cadre d'une recherche ;
- Toutes les données collectées seraient stockées dans une base de données et ne seraient utilisées que par nous-même et par notre directrice de thèse, de manière anonyme de façon à ce qu'aucune personne ni aucune institution ne puisse être identifiée ;
- Toutes les données recueillies seraient utilisées seulement pour l'analyse et la discussion des résultats de recherche dans la thèse et dans toute autre publication ou présentation qui s'y rapporte ;
- Le participant pouvait décider d'arrêter l'entretien à n'importe quel moment.

Comme pour les questionnaires et les entretiens administrés avec les enseignants des langues étrangères des universités-cibles, nous avons conduit des enquêtes par questionnaire auprès des étudiants des mêmes universités pour obtenir des informations sur les pratiques des enseignants du point de vue des étudiants. Les questionnaires ont été envoyés en ligne ou bien administrés sur place dans les cas où l'obtention des courriels électroniques des étudiants s'est avérée impossible. La version en ligne des questionnaires a été lancée le 13 novembre avec une date limite au 1er décembre avec une lettre d'introduction. La version sur place des

questionnaires auprès des étudiants a été conduite le 15 décembre avec une introduction orale sur la recherche pour les participants.

Finalement, à toutes les étapes de collecte de données, nous avons ajouté les observations des cours de certains enseignants, qui nous ont donné leur accord. Pour la réalisation des observations, nous avons également eu un refus d'une des universités que nous ne nommons pas pour des raisons de confidentialité (cf. tableau No 6 plus haut). Pour quelques cas nous avons été obligés de demander officiellement l'accord du recteur de l'Université pour faire les observations de cours car l'autorisation des responsables n'était pas suffisante.

7. CONSIDERATIONS ETHIQUES LIEES A LA RECOLTE DES DONNEES

Une considération primordiale dans toute étude est de mener la recherche de manière éthique, en faisant savoir aux participants que le but de l'observation est de documenter leurs activités. Dewalt, Dewalt et Wayland (1998) conseillent au chercheur de souligner publiquement que ce que le chercheur fait est de collecter des données à des fins de recherche. Lorsque le chercheur rencontre les participants pour la première fois, il doit s'assurer de les informer du but de sa présence, en partageant suffisamment d'informations avec eux sur le sujet de recherche (Kawulich, 2005).

Pour une réalisation pertinente et appropriée de la recherche durant toutes ses étapes, ces considérations éthiques ont été prises en compte. Avant d'administrer les questionnaires en ligne ainsi que les entretiens, tous les participants à la recherche ont donné leur consentement de participation en complétant et signant un formulaire de consentement libre et éclairé ([voir Annexe 2](#)). Par le biais du formulaire de consentement, les participants ont donné leurs adresses électroniques pour que nous puissions envoyer les questionnaires en ligne.

Le consentement éclairé demande aux participants de confirmer par écrit qu'ils consentent à participer à une activité d'enquête lors de laquelle des renseignements personnels pourront

être recueillis. Ainsi, nous avons préparé un document présentant les buts de l'évaluation et décrivant pourquoi on recueille ces renseignements, auprès de qui et de quelle manière on le fait, comment ils seront conservés et pour combien de temps, et qui y aura accès. Les personnes qui procèdent à la collecte de données ont la responsabilité de s'assurer que les participants comprennent le contenu de ce document et donnent un consentement éclairé.

L'ensemble des participants a signé et approuvé le formulaire de consentement. L'exploitation des données étant restreinte à des fins scientifiques (publications écrites, électroniques ou en ligne), les données personnelles des participants (nom, prénoms, lieu de travail) ont été anonymisées au cours du traitement des données.

8. ANALYSE DE DONNÉES

Comme le soulignent Van de Ven et Poole (2002), le volume de données qualitatives collectées dans le cadre d'une étude qualitative dépasse les capacités de traitement des chercheurs. Ainsi une stratégie de simplification des données doit être mise en place. Cette étape de traitement est nommée par Miles et Huberman (1991), "condensation des données". Les chapitres suivants décrivent la manière dont après la collecte des données nous avons fait l'anonymisation, le traitement et la condensation des données. Vient ensuite la présentation des catégories de l'analyse.

8.1. CORPUS DE DONNEES HETEROGENES

Comme nous l'avons mentionné, nous avons recueilli des données langagières de différentes natures à plusieurs titres : documents officiels, données de questionnaires, d'entretiens et des observations de cours. A la suite de cet entretien, des entretiens plus poussés ont été organisés avec les enseignants et les responsables des chaires des langues étrangères de six universités

arméniennes. Les caractéristiques générales concernant nos données sont synthétisées dans le tableau No 7 :

Tableau No 7 : Synthèse des caractéristiques des données

Outils de donnée	Quantité et volume de donnée	Type	Langue de donnée
Documents officiels	9 documents	Données textuelles écologiques	Arménien
Entretiens semi-directifs avec les responsables des chaires de langues étrangères	5 entretiens (4539 mots au total)	Données langagières sollicitées	Arménien
Questionnaires en ligne	29 questionnaires (2230 mots au total)	10 questions ouvertes 11 points à choix multiples, 21 points d'échelle de Likert	Anglais Français
Entretiens de suivi auprès des enseignants	7 entretiens (8354 Mots au total)	Données langagières sollicitées	Arménien
Questionnaires auprès des étudiants	126 questionnaires	10 questions échelle de Likert	Arménien
Observations des cours de français et d'anglais	8 observations	20 questions échelle de Likert	Français

Comme présenté dans le tableau pour notre corpus, nous avons donc six ensembles de données. Au début de la recherche, un entretien exploratoire non directif a été conduit avec un représentant du Ministère de la science et de l'éducation de l'Arménie. Cet entretien a eu pour fonction principale de nous donner des informations sur l'impact du ministère sur

l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans les universités arméniennes et d'établir des hypothèses pour la recherche.

Ainsi nous avons croisé des données en trois langues (arménien, anglais et français) de différentes natures, depuis des observations de classes jusqu'à des entretiens avec les responsables en charge des chaires de langues des université arméniennes en passant par les textes officiels émanant des instances politiques arméniennes et des questionnaires aux enseignants et aux étudiants.

8.2. L'ANONYMISATION DES DONNÉES

Lors de l'analyse, nous avons anonymisé les participants aux questionnaires et aux entretiens, ainsi que les observations des cours afin de pouvoir exploiter des données personnelles dans le respect des droits et libertés des personnes. Nous avons choisi de codifier les réponses en remplaçant les données directement identifiables (nom, prénom, etc.) par des codes indirectement identifiables. De cette façon, le traitement de données personnelles a été réalisé de manière à ce qu'on ne puisse plus attribuer les données relatives à une personne physique.

Les codes choisis pour nos corpus et utilisés lors du traitement des données sont présentés dans le tableau No 8:

Tableau No 8 : Codes pour le corpus des données

Documents	Entretiens avec les responsables	Entretiens avec les enseignants	Observations
D1	R1	E1	O1
D2	R2	E2	O2
D3	R3	E3	O3
D4	R4	E4	O4
D5	R5	E5	O5
D6		E6	O6
D7			O7
			O8

Dans la première étape de l'analyse, nous avons traité les résultats de chaque ensemble de données indépendamment. De cette analyse ont émergé les catégories générales et, suite à une analyse plus approfondie, des sous-catégories ont été identifiées.

Le traitement et la codification des données sont présentés dans la partie suivante.

8.3. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Nous rappelons que 12 entretiens semi-structurés ont été conduits, dont 5 avec les responsables des universités et 7 avec les enseignants des langues étrangères sélectionnés dans les universités cibles. Les 12 entretiens ont été réalisés en arménien.

Pour la transcription des entretiens, nous avons dû procéder à une transcription manuelle, menant de cette manière un long travail pour chaque entretien qui durait entre 20 et 40

minutes. Nous n'avons pas pu nous servir de logiciels de dictée vocale pour faciliter le processus de transcription comme nous n'avons trouvé aucun logiciel de qualité comprenant la langue arménienne.

Toutes les transcriptions ont été traduites en français afin de permettre un accès plus large aux données anonymes. Comme les transcriptions des entretiens n'exigeaient pas une analyse linguistique fine mais plutôt du contenu et des perceptions, nos études de la langue et de la littérature française nous ont permis d'assurer les traductions des transcriptions.

8.4. TRAITEMENT ET CODIFICATION DES DONNÉES

Les questions fermées des questionnaires ont été traitées en utilisant les fonctions offertes par Microsoft Excel. Les questions de type Likert ainsi que les grilles d'entretiens étaient encodées et analysées en utilisant le logiciel « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS), qui a permis également une analyse comparative entre plusieurs variables. Pour l'analyse des questions ouvertes, ainsi que pour les transcriptions des entretiens, nous nous sommes servie d'un logiciel d'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur, MAXQDA 2018.2.0 qui est un logiciel professionnel pour l'analyse de données qualitatives et de corpus textuel (entretiens, réponses à une question ouverte, etc.). Ce logiciel vise à faciliter l'analyse de données qualitatives en comptabilisant les occurrences des mots d'un corpus donné. Une proportion relative de thèmes-clés a été identifiée à l'aide de ce logiciel. Des citations corrélées à chaque thème-clé sous les sous-catégories ont été utilisées comme preuve lors de la présentation des résultats.

Ainsi, la condensation de l'information recueillie pour l'analyse documentaire de notre recherche a été réalisée par la comparaison des objectifs du processus de Bologne soulignés dans les énoncés du quatrième et cinquième Forum de la politique de Bologne (D4) avec les dispositions de la loi de la république d'Arménie à propos de l'éducation professionnelle supérieure (D1). Cette comparaison nous a aidé à identifier les changements structurels des

politiques éducatives du gouvernement arménien inspirés par les principes de Bologne. Nous avons fait la codification de l'information de ces documents à l'aide du logiciel MAXQDA qui a compté et comparé les mots et phrases qui ont été utilisés dans les deux documents.

A titre d'exemple, le tableau suivant montre les phrases et expressions rencontrées dans deux documents du corpus :

Tableau No 9 : Exemple d'analyse de fréquence des mots des documents ;

Mot	Fréquence dans D1	Fréquence dans D4
Qualité	3	2
Assurance	3	2
Autonomie des Universités	2	1
Enseignement continu	2	1
Normes européennes	2	1
Système européen	1	1
Mobilité Internationale	1	1
Transparence	1	1
Reconnaissance de diplôme	1	1
Comparabilité des qualifications	1	1
Formation professionnelle	1	1

Les caractères parus dans ces deux documents nous ont servi de guide pour l'analyse des autres documents officiels concernant l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie.

L'information recueillie lors des entretiens avec les enseignants et les responsables a été codifiée selon une analyse thématique où les segments de discours en lien avec l'objet de représentation étudié ont été repérés. Dans l'exemple qui suit, une unité ou un élément d'analyse correspond à un message que la personne veut transmettre. Ces éléments ont été ensuite classés dans des catégories thématiques formalisables dans des affirmations simples, explicites et exhaustives. Ainsi classifiés, ils sont codés de manière à ce que le lecteur puisse déduire sans difficulté le contenu de chaque thème.

Les passages suivants sont tirés des entretiens de notre enquête auprès des responsables :

*R3 : Les syllabus sont élaborés par le service de Scolarité. Mais ce sont surtout pour les matières de spécialité et pas pour les langues. **Non, il n'y a pas un syllabus commun pour les langues, ce sont les enseignants qui décident.** Nous, comme la chaire nous vérifions bien sûr ce que les enseignants nous proposent.*

*R4 : **Non, il n'y a pas de telle chose.** Chez nous les enseignants eux-mêmes élaborent les syllabus, choisissent les matériaux à utiliser, ils sont vraiment libres de décider. La seule chose que nous imposons peut-être à nos enseignants c'est de suivre les niveaux A1-C1 pour l'évaluation.*

Nous avons ici deux fragments qui peuvent être définis comme illustrant des idées de base. D'abord (en gras) les répondants mentionnent l'absence d'un syllabus commun pour les langues. Ce fragment a été alors codé « manque de syllabus commun ». Une deuxième idée est exprimée dans la deuxième partie des passages où les répondants soulignent que les enseignants sont libres de décider du contenu de leurs cours. Dans tout cet entretien, ainsi que dans d'autres entretiens que nous avons menés, nous avons remarqué que ces idées ont été formulées

plusieurs fois dans des contextes de discours variés. Nous avons ainsi regroupé tous ces fragments d'entretiens dans les mêmes catégories thématiques.

Ces différentes techniques utilisées ont été un élément-clé pour répondre à nos questionnements avec un regard croisé des informations et une triangulation de celles-ci.

La triangulation des données a eu lieu en analysant les résultats initiaux de chaque ensemble de données avec des thèmes corrélés émergeant des questionnaires et des entretiens avec les enseignants, des questionnaires étudiants et des observations. Ce processus impliquait de contraster les perceptions des enseignants avec celles des étudiants et de l'évidence soumise du chercheur à travers les observations. Ainsi, la triangulation s'est produite du point de vue des enseignants, des étudiants et du chercheur.

8.5. CATÉGORIES D'ANALYSE

Pour l'analyse de données, nous avons été amenées à choisir une méthode d'analyse appropriée à notre terrain et en cohérence avec nos objectifs de recherche. Nous avons défini en amont les raisons du choix de l'approche qualitative en didactique des langues. Les méthodes et outils de recueil de données que nous avons utilisés et que nous avons décrits dans le chapitre 4 appartiennent à l'approche qualitative, notre analyse ne peut que s'inscrire dans une méthode d'analyse dite qualitative.

Ainsi, nous avons essayé de trouver des corrélations et des relations entre le contenu des documents de notre corpus de données (voir tableau No 2) et les énoncés des représentations des enseignants et des responsables de chaires des langues étrangères participant aux questionnaires et aux entretiens. La particularité de cette technique est de chercher à établir des correspondances entre les structures sémantiques des textes et les structures psychologiques ou sociologiques (opinions, représentations, attitudes, conceptions, idéologies) qui ont été à l'œuvre dans la production des énoncés (Puren, 2006).

Analyser les recueils de données, c'est tout d'abord choisir une bonne technique d'analyse. Il existe des techniques différentes. Nous avons, pour notre part, retenu l'analyse thématique, qui est une méthode d'analyse transversale, « consistant à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents, apparaissant sous divers contenus plus explicites » (Mucchielli, 1996, p. 259). Elle est donc une première forme de catégorisation appliquée à un corpus. Nous pourrions résumer en disant que cette méthode est utilisée pour analyser et pour identifier des thèmes présents dans un corpus en les regroupant dans des catégories et sous-catégories. Cette méthode d'analyse a toujours deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes (Mucchielli et Paillé, 2003).

L'usage croisé de ces techniques a eu pour résultat que la collecte de données s'est déroulée sur toutes les étapes de la recherche. Les catégories d'analyse retenues avec leurs sous-catégories sont présentées dans le tableau No 10 :

Tableau No 10 : Catégories d'analyse

Catégorie	Sous-catégories
1. Les grandes orientations de la politique linguistique par rapport au processus de Bologne	<ul style="list-style-type: none"> - Changements structurels dans l'organisation de l'enseignement supérieur en Arménie - Autonomie des universités - Organisation de l'enseignement des langues dans les universités arméniennes - Lien entre les chaires des langues étrangères et le ministère

	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs de l'enseignement par rapport au CECR selon les responsables
2. Freins de nature culturelle et comportementale à l'intégration du CECR	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de syllabus commun - Volume horaire des cours - Hétérogénéité de niveau chez les étudiants - Culture d'enseignement - Besoin de formation pour les enseignants - Evaluation des pratiques enseignantes
3. Connaissance du CECR par les enseignants et son intégration dans leurs pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensions du CECR mobilisées - Le CECR comme grille d'évaluation - Utilité du CECR - Intégration du CECR dans les pratiques de classe
4. Le CECR dans le contexte arménien	<ul style="list-style-type: none"> - L'adoption des niveaux de compétence du CECR - La réalité sur le niveau de connaissance des langues étrangères des élèves arméniens - Renforcement de capacité des enseignants face à l'intégration du CECR
5. Les pratiques des enseignants par rapport au CECR	<ul style="list-style-type: none"> - Matériaux didactiques et ressources pédagogiques - Types de tâches préférées des enseignants - Autonomie des étudiants - Contenu thématique des cours - La promotion de l'interculturalité - La perspective actionnelle dans les pratiques des enseignants - L'évaluation des étudiants en classe

Cette catégorisation de données est fréquemment utilisée comme solution pour réduire la complexité des données (Huberman et Miles, 1991 ; Van de Ven & Poole, 1990, 2002). De ce

fait, chaque type et source de données apporte un point de vue de convergence ou divergence à cette thématique grâce à la catégorisation de l'information que nous avons employée.

Ces catégories nous ont permis d'organiser les résultats de notre étude. Chaque catégorie guide l'introduction de la thématique et explique les changements d'état d'esprit et comportementaux des différents acteurs, ainsi que ce qu'on a trouvé dans les documents officiels.

L'analyse de données a donc été le résultat d'un long processus de révision, catégorisation et combinaison des évidences pour arriver aux conclusions (Yin, 2009). Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre étude a été un processus continu qui nous a permis d'explorer le terrain et de découvrir des nouvelles problématiques concernant la politique linguistique et les pratiques des enseignants par rapport aux enjeux du CECR.

9. REFLEXIONS SUR LES LIMITATIONS DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES

Il existe un certain nombre de limitations liées aux outils méthodologiques utilisés dans le cadre de notre recherche.

Premièrement, un plus grand nombre de professeurs de langues travaillant dans le secteur de l'enseignement supérieur aurait pu être retenu pour l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de langues. Cela aurait permis de faire des conclusions plus significatives. Pour contrebalancer cette quantité limitée et afin d'avoir un échantillon représentatif, nous avons choisi des enseignants diversement expérimentés qui travaillent dans différentes universités avec des spécialités différentes.

De même, un plus large éventail de professeurs aurait pu être impliqué dans l'enquête par entretiens semi-structurés. Nous avons dû limiter notre échantillon pour deux raisons. Premièrement, le temps et les ressources disponibles pour la recherche doctorale sont limités,

et deuxièmement, les enseignants de langues, qui sont généralement très occupés, n'ont pas pu répondre positivement à chaque demande liée à la recherche.

Les limitations de la recherche peuvent concerner le chercheur ainsi que les participants. Comme Nejjar (1986) le définit, l'étendue continue de la science rend impossible pour un seul individu de saisir tous les aspects du phénomène étudié à partir du point de vue de tous ses composants même dans une spécialisation très étroite. Ainsi, le chercheur, à travers ses enquêtes, ne représente qu'une infime partie de connaissances et «ne peut pas répondre aux demandes globales » (El Nejjar, 1986, p. 62,).

Il est également important de mentionner certaines limitations qui sont liées aux observations réalisées dans le cadre de notre recherche. Comme El Nejjar (1986, p. 61) le souligne, toute observation, malgré la volonté d'objectivité n'est « rien de plus qu'une apparence extérieure de la vérité réelle » à cause de cela, ainsi que des limitations liées au temps et à l'espace, toutes les conclusions doivent être considérées comme relatives, et les théories scientifiques, des hypothèses de travail.

De plus, la langue joue un rôle important dans la conduite des entretiens de recherche qualitative.

Les entretiens ont été réalisés dans la plupart des cas en arménien, dans la mesure où l'anglais et le français étaient des langues étrangères tant pour les personnes interrogées que pour l'enquêteur. Nous avons ainsi limité les pertes notionnelles de contenu. En effet, lorsque l'on conduit les questionnaires dans une langue étrangère, il existe un risque que les mêmes mots ou définitions puissent être interprétés différemment, ce qui pourrait entraîner confusion et malentendu. Des questions supplémentaires ont été posées pour s'assurer que les concepts et les contextes sont perçus et compris de la même manière par l'intervieweur et le répondant. Le même problème aurait pu également affecter les entretiens, qui ont été menés en arménien, car tous les entretiens ont été traduits plus tard en français.

Nos réflexions sur ces limitations de la recherche ne nous permettent que de décrire et comprendre une situation donnée sans réaliser des généralisations. Tout en tenant compte des limitations de la recherche, le choix de notre démarche méthodologique et les résultats de la recherche permettent de dégager des conclusions importantes et d'arriver à des propositions didactiques fondées sur les particularités du contexte arménien.

PARTIE 4. PRESENTATION DES RESULTATS

Dans cette étape de notre thèse, nous allons présenter nos résultats par rapport aux ensembles de données de notre corpus constitués dans le tableau ci-dessous :

Tableau No 11 : Les ensembles de données du corpus

Cinq ensembles de données pour le corpus				
9 documents officiels parus après l'adoption du processus de Bologne	5 entretiens semi-directifs avec les responsables des Chaires de langues étrangères	29 questionnaires en ligne et 6 entretiens de suivi auprès des enseignants d'anglais et de français	126 questionnaires auprès des étudiants participant à la recherche	8 observations des cours de français et d'anglais

Les enjeux de l'intégration du CECR dans le contexte d'enseignement des langues étrangères en Arménie, nous ont mené à réaliser un état des lieux dans les documents officiels en relation avec les pratiques réelles. Ensuite, nous nous sommes rapprochée, au niveau local, des contextes de l'administration universitaire de l'organisation de l'enseignement des langues. Nous nous sommes ensuite adressée aux enseignants des langues étrangères pour leurs perceptions et pratiques à travers des questionnaires et entretiens. Finalement, les pratiques des enseignants ont été examinées du point de vue des étudiants et par des observations de classes de certains enseignants sélectionnés. Nous allons analyser ce corpus dans une perspective qualitative à l'intérieur de chaque corpus puis nous allons croiser les résultats des analyses de nos cinq ensembles de données dans une démarche à la fois exploratoire, descriptive et compréhensive.

1. ANALYSE DOCUMENTAIRE

L'émergence de nouveaux états indépendants en remplacement de l'ex-Union soviétique a donné naissance à des politiques d'enseignement qui nécessitent d'appréhender les répercussions des nouveaux principes sur le système de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi il nous a semblé indispensable de nous arrêter sur les activités gouvernementales mises en œuvre dans le chemin de l'intégration de l'enseignement supérieur de l'Arménie à l'espace européen de l'enseignement supérieur. Une liste des documents liés à la politique des langues et de l'éducation a été analysée pour une synthèse des politiques linguistiques menées par l'Arménie depuis son adoption du processus de Bologne en 2005. Le récapitulatif du corpus documentaire est présenté dans [le tableau No 2](#) de la Partie de Méthodologie. Ces documents, qui comprennent les textes suivants, ont été mis en œuvre conformément à la Constitution de la République de l'Arménie (voir tableau 12).

Tableau No 12 : Récapitulatif du corpus documentaire

D1.	Loi de la République d'Arménie à propos de l'éducation professionnelle supérieure	2005
D2.	Décret N-449 sur la procédure de formation et d'approbation des normes éducatives publiques pour l'enseignement professionnel supérieur et postuniversitaire	2005
D3.	Profil de la politique linguistique éducative de l'État, République d'Arménie	2008
D4.	Énoncés de tous les Forums de la politique de Bologne <ul style="list-style-type: none">● Sorbonne Declaration (1998)● The Bologna Declaration (1999)● Communiqué of Ministers (Prague, 2001)	1998-2018

	<ul style="list-style-type: none"> ● Communiqué of Ministers (Berlin, 2003) ● Communiqué of Ministers (Bergen, 2005) ● Communiqué of Ministers (London, 2007) ● Communiqué of Ministers (Leven, 2009) ● Budapest-Vienna Declaration (2010) ● Bucharest Communiqué (2012) ● Yerevan Communiqué (Erevan, 2015) ● Déclaration du « Forum Politique de Bologne » (Paris 2018) 	
D5.	Procédure d'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement général de la République d'Arménie	2017
D6.	Décret N-405 sur l'approbation des programmes exemplaires de l'année académique 2019-2020 des principaux établissements d'enseignement général	2019
D7.	Dispositions conceptuelles pour l'élaboration de normes de matières et de programmes dans le domaine du programme d'enseignement des langues étrangères de la République d'Arménie	2020

Nous exposerons et commenterons ces différents documents en ne retenant que les textes, lois et mesures pertinents pour notre sujet.

Travailler sur les documents de politiques des langues, c'est mener d'abord une réflexion sur les conditions de formation de la nation arménienne ainsi que sur la diversité qui s'est construite au fur et à mesure de son histoire. Un aperçu historique a été présenté dans le cadre théorique de la thèse sur l'éducation et l'enseignement des langues de l'Arménie avant et après

la chute de l'URSS. Ainsi, nous décrivons les politiques linguistiques récentes et le système de Bologne promu et adopté par le gouvernement qui ont eu des répercussions sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères, et plus largement, sur le système éducatif et ses divers acteurs. Nous allons donc présenter, dans ce chapitre, les résultats de l'analyse documentaire pour donner une vision plus claire sur le contexte arménien de la politique linguistique et de l'intégration du CECR au niveau gouvernemental.

1.1. LES GRANDES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE PAR RAPPORT AU PROCESSUS DE BOLOGNE

Comme nous l'avons déjà dit, l'Arménie a officiellement rejoint le processus de Bologne le 20 mai 2005, à Bergen, lors du sommet des ministres de l'Éducation des pays européens, au même titre que l'Azerbaïdjan, la Géorgie, l'Ukraine et la Moldavie. En s'associant à cette initiative européenne dans la sphère de l'enseignement, l'Arménie a dû engager des réformes de son système d'éducation et de recherche pour assumer ses responsabilités d'achever la mise en œuvre des principes de base du processus de Bologne selon des directions d'action distinctes, et faire partie du nouvel espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Ce dernier domaine a d'ailleurs été classé par le gouvernement arménien comme l'une des préoccupations prioritaires (Galstyan, 2009).

Le but de la participation de la république d'Arménie dans le système de Bologne est de pouvoir avoir accès à l'éducation européenne, et plus largement internationale, moderniser et améliorer la qualité de son enseignement. Cela va aussi permettre d'accroître la mobilité des étudiants et du personnel académique grâce à l'adoption d'un système comparable d'enseignement supérieur, à l'utilisation d'un système de crédits et à l'octroi des diplômes reconnus au niveau international. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation de l'Arménie a montré un intérêt grandissant pour les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques et éducatives, notamment pour l'éducation à la diversité linguistiques et

culturelle concernant les activités qui ont été réalisées afin d'harmoniser le système d'enseignement local avec les systèmes et normes européens.

L'intégration dans l'EEES implique la mise en œuvre de changements profonds dans le système d'enseignement secondaire, supérieur et continu de la République d'Arménie conformément aux exigences du processus de Bologne.

Pour la première étape de l'analyse documentaire, nous avons décidé d'identifier les changements structurels législatifs dans l'organisation de l'enseignement supérieur arménien après l'adoption du processus de Bologne. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons identifié les mots-clés fréquemment utilisés dans les communiqués de toutes les conférences des ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur dans le cadre du processus de Bologne (D4 ; 14 documents au total) et nous les avons comparés avec la Loi sur l'enseignement supérieure qui a été mise en œuvre juste après l'adoption du Processus de Bologne en 2005 (D1). Cette analyse a fait apparaître une liste de termes qui montre les étroites relations entre les objectifs du processus de Bologne et ceux définis par la Loi d'enseignement sur l'enseignement supérieur arménien (D1). Le tableau No 13 illustre les divers mots-clés qui sont utilisés dans la loi arménienne pris du D1 et qui sont fréquemment mentionnés dans les communiqués des conférences de Bologne.

Tableau No 13 : La liste des mots-clés fréquemment utilisés dans le D4 et rencontrés dans le D1

Mots-clés	D1	D4 (14 documents au total)	
		N. de documents	Fréquence
Assurance Qualité	1	11	26
Mobilité Internationale	1	14	34
Reconnaissance mutuelle des qualifications	1	7	12
Normes européennes	1	14	43
Enseignement supérieur plus inclusif et accessible	1	3	3
Transparence	1	6	14
Enseignement continu	1	7	9
Système à trois niveaux	1	7	12
Système de crédit	1	5	8

Comme nous le voyons dans le tableau, la loi de la république d'Arménie à propos de l'éducation professionnelle supérieure comprend des phrases et expressions qui sont alignées sur les principes essentiels du processus de Bologne. Ainsi, nous pouvons constater un alignement global de la loi arménienne sur les principes de Bologne mais il faut quand même remarquer que les aspects comme « la mobilité », « la reconnaissance », « la qualité » sont davantage mis en avant.

Nous constatons également que même si les objectifs fondamentaux de ces changements structurels concernent surtout l'amélioration de la qualité de l'enseignement général, la

conformité du système éducatif arménien avec le niveau international et la promotion de mobilité des étudiants et enseignants (D1), ce document ne mentionne rien sur le développement professionnel des enseignants à travers des formations ou bien sur les changements des programmes dans le but d'atteindre ces objectifs d'enseignement.

En se basant sur ces résultats, nous pouvons observer des changements structurels dans les divers axes d'action dans la législation arménienne avec l'adoption des standards européens pour l'enseignement supérieur.

1.2. MESURES CONCRETES POUR L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Faisant suite à l'adhésion officielle au processus de Bologne, le Gouvernement et le ministère de l'Éducation et des Sciences arméniens ont entrepris de nouvelles démarches dans le sens de l'application immédiate des principes et des exigences du processus de Bologne. Une série de dispositifs et de documents juridiques ont été mis en place durant les années 2005-2006 et à la suite de la validation en 2006 par le gouvernement de l'agenda des activités pour la mise en place des principes du processus de Bologne :

- Création du Centre national de reconnaissance des qualifications académiques, représentant arménien de l'ENIC (European Network of Information Centres) (2005) comme application faisant suite à la ratification en 2004 par l'Arménie de la Convention de Lisbonne, concernant la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la zone européenne ;
- Organisation des programmes de l'enseignement supérieur en deux cycles lisibles et comparables à partir de l'année académique 2005/2006 ;
- Introduction d'un système d'accumulation et de transfert des crédits académiques obligatoires, inspiré des ECTS, dans tous les établissements publics à partir de l'année académique 2007-2008.

- Etablissement en 2008 du Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANQA), comme organisme mandaté pour la mise en place d'un nouveau système d'assurance qualité conforme aux exigences du Processus de Bologne ;
- Promotion de la mobilité des étudiants et des professeurs et de l'attractivité du système d'enseignement supérieur arménien grâce à l'introduction de l'accumulation de crédits, du transfert, de l'évaluation de la qualité, des systèmes d'assurance, des procédures de reconnaissance transparentes, ainsi que l'introduction d'un supplément au diplôme paneuropéen ;
- Création des conditions préalables à la formation et au développement du système de formation continue.

De ce fait, les priorités de la politique éducative ont été mis principalement sur l'internationalisation de l'éducation, de la formation et de la recherche, en adaptant le système de l'enseignement supérieur aux exigences et contraintes d'une économie de marché mondialisée, dans le but déclaré de pouvoir collaborer professionnellement avec d'autres pays et de permettre aussi la mobilité académique des Arméniens. On peut déjà constater qu'il y a bien une volonté de s'adapter aux nouvelles conceptions en vogue du Conseil de l'Europe, et d'introduire des changements structurels dans l'organisation de l'enseignement supérieur en Arménie, avec des termes comme « reconnaissance des qualifications académiques », « promotion de la mobilité des étudiants », « système d'assurance qualité » et surtout « didactique du plurilinguisme » (D1, D2, D5). La possession d'un capital-langues et d'un capital-diplômes reconnus internationalement est au cœur du système.

1.3. CHOIX DE POLITIQUES LINGUISTIQUES, STRUCTURELS, ÉDUCATIVES

Dans le résultat de notre analyse, nous pouvons déjà identifier les conséquences visibles de ces politiques par rapport à la politique linguistique de l'État à différents niveaux que nous synthétiserons ainsi :

1.3.1 AU NIVEAU NATIONAL

L'analyse des documents D2 et D3 a montré le scénario suivant de l'enseignement des langues dans les établissements secondaires et supérieurs de l'Arménie qui est présente dans le tableau No 14 ;

Tableau No 14 ; Scénario de l'enseignement des langues en Arménie

1. Langue arménienne	Langue officielle et langue de scolarisation de la république d'Arménie selon la Loi sur la langue de 1993, « <i>La langue officielle de la république d'Arménie est l'arménien littéraire</i> » ³¹ .
2. Langue russe	La première langue étrangère dans le système éducatif secondaire : ancienne langue majoritaire devenue langue intérieure de maintien de la communication interethnique et de gestion de la diversité issue de l'histoire.
3. Deuxième et troisième langues étrangères	Un amendement aux normes de l'État daté de janvier 2008 (RA Gouvernement Décret 19.01.2008 N111) a précisé que deux langues étrangères en plus de la langue russe devraient être enseignées dans le système éducatif secondaire,

³¹ Հայաստանի Հանրապետության պետական լեզուն հայերենն է, որը սպասարկում է հանրապետության կյանքի բոլոր ոլորտները: Հայաստանի Հանրապետության պաշտոնական լեզուն գրական հայերենն է: «30» մարտի 1993թ. Հ.Ն-0773-Ի

Dans le Document 2 la matière langue étrangère est décrite comme suit :

« La langue étrangère est le moyen de base pour entrer en contact avec des locuteurs non arméniens, et c'est un moyen supplémentaire de communiquer avec la civilisation d'autres pays et peuples, de percevoir leurs meilleures valeurs et de les exprimer en arménien, ainsi que de rendre la culture de la langue arménienne accessible aux autres peuples. La connaissance des langues étrangères contribue au développement de la compétence communicative, de la compréhension mutuelle interculturelle, de la perception et de l'évaluation de valeurs des autres cultures. Le but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'améliorer la capacité de communication de l'apprenant et des compétences interactives. Ce domaine d'enseignement contribue également à l'obtention de connaissances plus approfondies de la nature et du monde moderne, à la perception, à la préservation et transmettre les valeurs esthétiques, morales, sociales, universelles et nationales »³². Il est à noter que selon le D2, le programme scolaire prévoit le niveau B1 du CECR de compétences linguistiques après avoir terminé l'école secondaire.

1.3.2. AU NIVEAU STRUCTUREL ET ÉDUCATIF

Cette conception de la politique linguistique, qui propose d'enseigner 3 langues étrangères dans les écoles, a fait réviser la norme de l'État sur l'enseignement secondaire et des changements ont été apportés au plan éducatif de base de l'école publique. Désormais, le ministère de l'Éducation et des Sciences de la RA a fait un plan-cadre éducatif annuel pour l'école secondaire qui comprend des instructions concernant l'organisation de l'enseignement des langues étrangères (D5).

³² Décret N-449 sur la procédure de formation et d'approbation des normes éducatives publiques pour l'enseignement professionnel supérieur et postuniversitaire, page 1

Après l'analyse de ce document nous avons défini en deux groupes des mots-clés qui sont présentés dans le tableau No 15 :

Tableau No 15 ; Mots-clés du D5 pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ;

1. Système de connaissance	Promouvoir la conscience plurilingue et pluriculturelle chez l'étudiant
	Rôle des apprenants comme des acteurs sociaux
	Citoyens capables de communiquer en différentes langues avec des normes comparables du point de vue international
	Préparer des citoyens plurilingues et pluriculturels
1. Capacités et compétences	Pensée créative-critique
	Communicatif
	cognitif, logique,
	Interactif
	Créatif
	Activité individuelle

Si nous analysons les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue données par le CECR qui dit ;

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECR, 2001, p. 15).

Nous pouvons observer que le ministère de l'éducation et des sciences a adopté le CECR comme référence pour mener la politique linguistique arménienne au niveau de l'éducation secondaire.

En même temps, il n'existe aucun document officiel pour encadrer l'enseignement des langues étrangères dans le niveau supérieur de l'enseignement. Les normes éducatives d'État pour l'enseignement professionnel supérieur n'imposent aucune recommandation ou instruction pour les modalités de l'enseignement des langues. Pour plus d'information nous avons eu dans le cadre de la recherche un entretien non-formel avec une fonctionnaire du ministère qui nous a confirmé le fait que les universités en Arménie sont autonomes, faisant référence à l'article 18 de la loi sur l'éducation. Elle a mentionné que les universités sont libres de décider des méthodologies ainsi que des matériaux à utiliser pour l'organisation des langues étrangères.

1.3.3. AU NIVEAU DIDACTIQUE

Dans ce contexte de scénario avec une structure de 4 langues : 2 langues principales et 2 langues étrangères supplémentaires des changements majeurs s'opèrent dans l'enseignement des langues étrangères au niveau structurel et éducatif. Les normes de langues étrangères garanties par le ministère de l'Éducation et des Sciences de la république d'Arménie, 2007 (D2), soulignent clairement les objectifs, les tâches et les principes de l'enseignement des langues étrangères qui visent à développer les compétences de communication des élèves. En plus, le D 5 indique que l'enseignement d'une troisième et quatrième langue étrangère est une étape vers le multilinguisme, ce qui permettra à l'apprenant d'élargir le « champ de la communication », « les opportunités de communication », augmentera la « confiance de communication de l'apprenant » etc. (D 5)

Nous constatons que le D5 mets un accent sur le fait que la connaissance des langues étrangères contribue au développement des compétences communicatives d'une personne, à la compréhension mutuelle interculturelle, à la perception et à l'évaluation des valeurs d'autres cultures et à la présentation de sa propre culture.

Pour répondre à ces aspirations, les programmes scolaires ont lancé un mouvement d'actualisation des programmes pour l'enseignement des langues étrangères, impliquant la modernisation des contenus, des méthodes, des matériaux didactiques, etc. Le nouveau programme secondaire propose pour la première fois la mise en place des normes de matières en langues étrangères, sur la base de celles-ci, de nouveaux programmes éducatifs innovants ont été développés, qui devraient moderniser l'enseignement des langues en Arménie.

Nous avons analysé ce document (D6) qui nous a permis de constater de manière générale que ceux-ci ont été définis conformément aux approches communicatives de l'apprentissage des langues telles que promues par le Conseil de l'Europe. Particulièrement, conformément aux normes pédagogiques générales, les normes des langues étrangères comprennent les standards suivants ; communication, culture, pensée critique et créatif, identité.

Chacun de ces standards, selon le D6, définit les compétences et connaissances concrètes que les apprenants doivent atteindre à la fin de l'année scolaire. Les programmes pour les différentes langues étrangères ont été développés selon ces lignes communes.

1.4. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

Cette politique linguistique a pour but de transformer le système à grande échelle et de mettre en œuvre un système d'amélioration continue. De même, cette politique a pour objectif d'assurer une couverture universelle et de pouvoir placer le pays au sommet de la moyenne internationale en termes de qualité de l'éducation de l'enseignement des langues.

Cela signifie que grâce au financement de l'État, l'école secondaire a la possibilité d'enseigner trois langues étrangères. Le système scolaire arménien est trilingue : langue maternelle, à partir de la 2e année, le russe est enseigné comme première langue étrangère obligatoire, puis à partir de la 3e année, une deuxième langue étrangère obligatoire (anglais ou français ou allemand, parfois espagnol, italien, etc.) est enseignée.

La décision d'enseigner quatre langues (langue maternelle + russe + 2 autres langues étrangères) à l'école publique est particulièrement importante et crée des conditions favorables pour le développement du plurilinguisme - l'une des dispositions les plus importantes de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et du CECR,

Dans cette nouvelle politique linguistique, l'intention est que tous les élèves des écoles publiques et privées à la fin de l'école secondaire devront atteindre le niveau seuil B1 défini par CECR.

Ainsi, le CECR apparaît dans le contexte arménien après 2005 dans la politique linguistique du pays pour l'enseignement des langues. L'introduction des principes des politiques européennes dans le cadre du processus de Bologne ont provoqué des tendances positives et des changements dans la politique d'enseignement des langues en Arménie qui visent à développer (D4) :

- le plurilinguisme, qui contribue à la formation et au perfectionnement des compétences communicatives tout au long de la vie dans plusieurs langues ;
- diversité linguistique, toutes les langues doivent être également enseignées et apprises pour une libre communication et expression orale et écrite ;
- compréhension mutuelle ; la possibilité d'apprendre d'autres langues est une condition importante pour accepter la communication interculturelle et la diversité culturelle ;
- citoyenneté démocratique : les compétences et capacités multiculturelles des individus contribuent à la participation active aux processus démocratiques et publics dans une société multilingue ;
- la cohésion sociale, qui offre des conditions égales pour le développement individuel, l'éducation, le travail, la mobilité, l'accessibilité à l'information et au patrimoine culturel.

C'est ainsi qu'à la fin de l'année 2006, le ministère a constaté la nécessité d'un cadre commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en créant un document de normes de matières et de programmes pour l'école publique (D6). A partir de ce document, ils ont établi les premiers objectifs de niveaux de langue pour les apprenants arméniens pour l'éducation primaire et secondaire, qui étaient inspirées par les principes du CECR.

Avec ce scénario de l'enseignement des langues dans le système scolaire, les apprenants ont l'expérience d'au moins trois langues étrangères (le russe, l'anglais et une autre langue européenne). Un grand nombre d'étudiants sont donc déjà plurilingues dès qu'ils arrivent dans le système universitaire avec un profil et un parcours de facto plurilingues.

Mais il n'existe pas encore de méthodologies spécifiques qui prendraient appui sur les compétences plurilingues « déjà-là » des élèves. C'est pourquoi nous nous sommes posé un certain nombre de questions sur ces compétences linguistiques (et autres acquises) des étudiants quand ils entrent à l'université : comment articuler ces acquis et de nouveaux

apprentissages ? Sur quels supports et méthodes reposeraient ces apprentissages ? Savons-nous quels sont les besoins de nos étudiants en langue selon leur domaine de spécialisation ? Une didactique du plurilinguisme, inspirée du CECR, peut-elle vraiment répondre aux profils et aux besoins de nos étudiants dans notre contexte universitaire ? Nous nous sommes posé ces questions après l'analyse documentaire de notre recherche et elles ont guidé l'élaboration des outils de recueil de données dans le cadre de notre recherche.

2. ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC LES RESPONSABLES DES CHAIRES

2.1. PROFIL DES RESPONSABLES DES CHAIRES

Pour rappel, nous avons interrogé cinq responsables des chaires des langues étrangères de cinq universités arméniennes différentes. Pour mettre en lumière les données socio-biographiques de nos enquêtées, nous avons dressé un tableau synoptique (cf. tableau n°16) des caractéristiques générales avant de présenter l'analyse des témoignages de nos interlocutrices.

Tableau No 16 : Profil des responsables des chaires

Code	Sexe-âge	Nationalité	Expérience professionnelle
R1	F. 31-40	Arm	3 ans
R2	F. 31-40	Arm	8 ans
R3	M. 31-40	Arm	12 ans
R4	F. 51 ou plus	Arm	17 ans
R5	F. 51 ou plus	Arm	20 ans

Notre échantillon des responsables des chaires comprend des participants assez expérimentés dans ce poste, ainsi que des participants qui ont peu d'expérience dans les fonctions de

responsable. Nous avons eu des réponses assez variées concernant la conception des participants sur leurs responsabilités. Le tableau No 17 suivant est une compilation des énoncés des participants sur leurs responsabilités :

Tableau No 17 : Conception des responsables des chaires de leurs missions et fonctions

Code	Missions et fonctions du poste
R1	<ul style="list-style-type: none"> -Élaboration des programmes de cours -Fourniture de matériel aux enseignants -Gestion de la charge de travail des enseignants au début de l'année
R2	<ul style="list-style-type: none"> -Distribution des groupes -Détermination des niveaux des groupes -Confirmation des tests d'évaluations élaborés par les enseignants -Contrôle des cours et des présences -Réponse aux plaintes des étudiants -Renforcement des capacités et croissance professionnelle des enseignants
R3	<ul style="list-style-type: none"> -Contrôle de l'organisation de l'enseignement des langues -Organisation des formations pour les enseignants -Recrutement de nouveaux enseignants -Confirmation des matériaux pédagogiques utilisés par les enseignants en plus des manuels définis par la chaire
R4	<ul style="list-style-type: none"> -Distribution des étudiants dans les groupes -Détermination des niveaux des étudiants

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Distribution des groupes</i> - <i>Organisation de conseils avec les enseignants pour discussion de questions variées</i>
R5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Direction de la chaire,</i> - <i>Organisation de travaux pédagogiques, méthodologiques et scientifiques</i> - <i>Maintien de l'atmosphère morale-psychologique de la chaire</i> - <i>Implication des jeunes collaborateurs.</i>

Le tableau No 16 nous montre que selon les responsables des chaires, les fonctions principales portent sur le contrôle de l'organisation de l'enseignement des langues. Cette réponse a en effet été donnée par quatre responsables avec des mots différents comme « contrôle », « direction », « gestion », etc.

Trois responsables sur six mettent en avant la répartition des effectifs étudiants dans les groupes ainsi que la définition des niveaux des étudiants.

Il est intéressant de noter que seule l'une des informatrices a mentionné comme une de ses responsabilités le travail auprès des étudiants pour répondre à leurs plaintes. Ainsi depuis les réponses des responsables, nous pouvons constater que la participation des étudiants dans l'organisation de l'enseignement des cours presque n'existe pas. Selon le guide pour utilisateurs du CECR³³, pour une organisation de l'enseignement des langues et pour une élaboration d'un curriculum il est important de prendre en compte les réalités dans lesquelles ce curriculum va opérer. Des analyses des opinions des apprenants fourniront une base concrète à la prise de décision afin d'élaborer un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

³³ Guide pour utilisateurs du CECR, www.coe.int/lang-CECR ; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version intégrale, 6.2.1 et 6.9, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques

relative au contexte sociolinguistique dans lequel sont insérés les apprenants. Surtout en prenant compte de l'hétérogénéité des apprenants qui ne sont pas des spécialistes de langues.

En plus, par les extraits de discours de nos participants, nous comprenons que les responsables des chaires ne considèrent pas la question des formations des enseignants comme une responsabilité professionnelle.

Nous pouvons constater donc, qu'aucun des participants ne prend les étudiants comme acteurs de leur apprentissage sous sa responsabilité et ne favorise le développement professionnel des enseignants comme organisateurs et accompagnateurs de l'organisation de l'enseignement des langues.

2.2. L'AUTONOMIE DES UNIVERSITE SELON LES RESPONSABLES

Comme nous l'avons discuté lors de l'analyse documentaire (Partie 4, chapitre 8), l'organisation de l'enseignement des langues étrangères est administrée indépendamment par chaque université. Les normes éducatives d'Etat pour l'enseignement professionnel supérieur n'imposent aucune recommandation ou instruction pour les modalités de l'enseignement supérieur. De même, les résultats de l'entretien non-formel avec un fonctionnaire du ministère ont confirmé le fait que les universités en Arménie sont autonomes et libres de décider des méthodologies ainsi que des matériaux à utiliser pour l'organisation des langues étrangères.

Nous avons cherché à connaître l'évidence de la part des responsables des chaires sur les possibles recommandations qu'ils reçoivent du recteur ou bien du ministère pour l'administration de l'enseignement des langues.

Pour cette raison, nous avons inclus dans la grille d'entretien pour les responsables des chaires des langues étrangères une question précisant la participation officielle du ministère de l'Education dans l'organisation de l'enseignement des langues.

Tous les participants des entretiens ont confirmé leur autonomie pour le choix des méthodologies, des matériels et des approches pour l'organisation des cours de langue. Cette autonomie se prononce surtout dans les discours de nos participants par les mots « conseils », « recommandations », « offres », « propositions » pour décrire les instructions qu'ils reçoivent du ministère ou de la direction de l'institution. Cette analyse terminologique est présentée dans le tableau No 18 suivant :

Tableau No 18 : Mots-clés utilisés par les responsables

Code	Instruction pour l'organisation de l'enseignement des langues
R1	<i>Recommandations</i>
R2	<i>Offres</i>
R3	<i>Propositions</i>
R4	<i>Recommandations</i>
R5	<i>Conseil</i>

Comme nous pouvons observer dans le tableau les instructions, de la part du ministère sont décrites par les responsables avec les mots : « conseil », « recommandation », « offre » ou « proposition » et dans aucun des cas, nous n'avons enregistré le mot ordre ou obligation.

Ainsi, nous constatons que l'enseignement des langues est organisé par les chaires des universités de façon indépendante par rapport au choix des manuels, des types d'évaluation, des méthodes didactiques, etc.

Néanmoins, les discours des responsables ont montré une certaine dépendance aux décisions gouvernementales ou à la direction de l'institution concernant le nombre d'étudiants par groupe, la distribution des heures et des enseignants :

*R1 : Nous ne recevons **aucune recommandation** ni écrite ni orale à ce titre, tout est sous la charge de la chaire. **C'est la chaire qui décide.***

*R2 : En ce qui concerne le contenu non, je **reçois des instructions principalement du recteur concernant les heures ainsi que le nombre d'étudiants par groupe**, autrement dit si le nombre d'étudiants est bas, on reçoit un ordre de la part du recteur de fusionner les groupes. **Mais je n'ai jamais reçu d'instructions du ministère concernant l'organisation des cours.***

*R3 : Nous recevons des propositions pour organiser les cours, qui sont discutées avec les membres du conseil de faculté, le vice-recteur de l'éducation, et nous arrivons à une solution d'équipe finale. **Ce ne sont pas des instructions obligatoires, mais des propositions que nous pouvons suivre ou non, c'est à nous de décider.***

*R4 : Je suis la responsable de la chaire des langues étrangères depuis 17 ans, et **je n'ai jamais reçu aucun message de la part du ministère.** Il y a des ordres de la part du recteur concernant la distribution des heures et des enseignants, mais cela ne concerne pas la méthodologie de l'enseignement. Chez nous, **ce sont les enseignants qui décident comment organiser leurs cours.***

*R5 : Oui, Il est naturel que nous recevions des recommandations et nous devons obéir aux exigences de l'enseignement des langues étrangères du pays. Des instructions, comme les décisions du recteur, par exemple, de prendre des mesures pour améliorer nos méthodes d'enseignement, bien sûr il **n'y a rien d'obligatoire, ce sont des conseils.***

Ainsi, les résultats ont montré que les responsables des chaires des langues étrangères reçoivent des instructions de la part du recteur seulement concernant le nombre de groupes et le nombre d'heures de langue, et aucune instruction concernant le contenu des curricula ou les méthodologies et matériaux utilisés, qui sont dans la plupart des cas développés et décidés par

la chaire, par le service pédagogique et méthodologique ou bien par les enseignants eux-mêmes. Nous soulignons toutefois que les responsables de chaires ne s'accordent pas sur l'acteur principal qui prend les décisions sur l'organisation des cours : « c'est la chaire qui décide » (R1) vs. « ce sont les enseignants qui décident » (R4) ce qui peut indiquer que cela se varie d'une institution à l'autre dépendant au profil technique ou linguistique de l'Université.

2.3. SYLLABUS COMMUN PROPOSÉ PAR LES CHAIRES

Comme nous l'avons mentionné dans l'analyse documentaire, la mise en œuvre des nouvelles directives gouvernementales a été confiée particulièrement à l'enseignement secondaire arménien. Avec le décret N-405 du ministre de l'Education et des Sciences, les élèves ont la possibilité d'apprendre trois langues étrangères selon le choix de chaque école.

De cette manière, le gouvernement arménien assure le développement du plurilinguisme et des compétences interculturelles des élèves diplômés de l'enseignement général. De plus, les standards et les programmes élaborés dans le cadre de cet ordre mettent l'accent sur l'apprenant comme un acteur social actif dans la communication plurilingue. Il est envisagé que la communication en langues étrangères aidera les élèves à connaître le monde et d'autres cultures, à présenter sa culture dans d'autres langues, à agir en tant qu'individu avec une pensée créative-critique, à coopérer pour résoudre des problèmes personnels, collectifs, communautaires et publics.

Ainsi ces nouveaux standards et les programmes exemplaires de l'enseignement ont été conçus en lien étroit avec les compétences incluses dans les normes nationales de l'enseignement général avec un modèle de l'enseignement sur la base des principes de base comme « la communication », « la culture », « la pensée critique et créative » et « l'autonomie de l'apprenant ».

Conformément aux niveaux A1 - B2 du CECR, il est envisagé que le diplômé de l'enseignement général obtienne un diplôme de l'école avec des compétences linguistiques de niveau B1.

On pourrait donc supposer que les universités accueillent des étudiants qui sont complètement prêts à un contexte plurilingue, pluriculturel et interculturel et à une approche méthodologique de l'enseignement concentrée sur les étudiants comme des agents sociaux.

Il est donc important de savoir si dans les universités-cibles de notre recherche, il existe des syllabus communs et si ces syllabus sont influencés par les nouvelles conceptions, démarches, modalités d'évaluation, etc. du CECR dont les objectifs pédagogiques sont de développer des compétences plurilingues.

Les résultats des entretiens nous ont montré que dans toutes les universités les enseignants travaillent avec leurs propres syllabus et qu'il n'existe pas de syllabus commun proposé par la chaire. Le seul objectif défini par les chaires selon les entretiens est d'atteindre un niveau de langue proposé par le CECR.

R2 : ...en tant que tel, l'université n'a pas de format général pour un syllabus avec un contenu commun mais il existe des dimensions de description de sujets, qui sont simplement compilés par la chaire, approuvés par la chaire mais pas formellement, simplement discutés à la chaire ...

R4 : Non, il n'y a pas de telle chose. Chez nous les enseignants élaborent eux-mêmes les syllabus, choisissent les matériaux à utiliser, ils sont vraiment libres de décider. La seule chose que nous imposons peut-être à nos enseignants c'est de suivre les niveaux A1-C1 pour l'évaluation.

Il ressort que les responsables des chaires des langues étrangères mettent un accent particulier sur les niveaux de connaissance des étudiants conformément au CECR. Trois participants sur cinq ont mentionné que la correspondance avec les niveaux du CECR est de grande

importance. Autrement dit, les enseignants sont majoritairement libres de choisir les approches méthodologiques, les matériaux à utiliser, le type d'évaluation à faire ainsi que les tâches à organiser lors de leurs pratiques, mais il est prioritaire d'arriver à un niveau de connaissance conforme aux niveaux du CECR à la fin du cours. Il est intéressant de souligner la remarque d'un des responsables qui rend compte que ce manque de syllabus commun peut aboutir à une certaine incohérence entre les objectifs de l'enseignement et les missions des universités :

R3: ... en général ce sont les enseignants qui élaborent leurs syllabus mais en termes de résultats, ces syllabus sont très incomplets, en général, la mission de l'université n'a absolument rien à voir avec les objectifs de ces syllabus, c'est-à-dire que ce sont des documents beaucoup plus arbitraires.

Nous pouvons en tirer la conclusion que l'élaboration d'un syllabus commun définissant les objectifs généraux, les principes didactiques, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les contenus et l'évaluation pourrait être utile non seulement pour les enseignants mais aussi pour les responsables de chaires afin d'organiser un enseignement de qualité répondant aux missions de l'université.

2.4. APPROCHES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES ET DISPOSITIFS DIDACTIQUES

A travers les réponses de nos informateurs, nous allons tâcher de comprendre si les responsables des chaires des universités arméniennes sont en charge de présenter des approches méthodologiques à utiliser lors des pratiques et si oui, de quelle manière ces dispositifs didactiques sont mis en place. La plupart des responsables ont mentionné que ce sont les enseignants qui sont responsables des approches pédagogiques qu'ils préfèrent à utiliser lors des cours :

R3 : Bien sûr, toutes les innovations sont faites par l'enseignant. Le responsable de la chaire peut l'accepter ou non. ...

R4 : Je sais que mes enseignants tâchent d'utiliser des matériaux authentiques autant que cela est possible. Mais moi, comme responsable de la Chaire, je ne leur présente rien comme approche pédagogique. Ce sont les enseignants qui décident comment organiser les cours.

Nous nous sommes également intéressée aux résistances rencontrées en matière de présentation des approches méthodologiques auprès des enseignants. Les problèmes mentionnés par les responsables concernant l'intégration des innovations pédagogiques portaient surtout sur deux questions :

1. La question du manque de technique ;
2. La question de l'âge des enseignants.

Particulièrement, nos informatrices ont mentionné :

R2 : Il n'est pas si facile de coopérer avec le personnel enseignant à cet égard, car les innovations sont principalement liées aux moyens techniques, pour lesquelles il devrait y avoir des salles de classe équipées d'Internet...

R5 : Nous essayons, bien sûr, de faire quelque chose. Nous n'utilisons pas des moyens techniques, car nous ne les avons tout simplement pas. Nous n'avons pas de projecteur car il est cassé. Nous avons des ordinateurs, dont la plupart sont usés, nous avons un ou deux ou trois ordinateurs, nous pouvons regarder des films, si nous pouvons nous connecter, par exemple, à l'internet ou à un autre programme, nous en faisons autant que le temps le permet.

Selon les réponses de nos participants, les innovations pédagogiques sont étroitement liées à l'utilisation de l'internet et de l'ordinateur. Néanmoins, malgré le fait que les ressources Internet peuvent fournir une autonomie pour les apprenants et peuvent introduire des changements dans l'enseignement des langues étrangères en général, le CECR nous proposent bien des tâches actionnelles qui n'exigent pas une utilisation des TICE. Cependant, tous les participants des entretiens ont mentionné le problème lié à l'utilisation de la technique pour introduire des innovations dans les pratiques.

Nous pouvons donc constater que les classes semblent moyennement équipées, voire pas équipées du tout. Nous avons pu remarquer que, à nos questions demandant des précisions, nos informatrices ont eu des réponses mitigées mais n'ont pas osé développer leur réponse et sont restées sur leur réserve. Elles ont simplement répondu qu'il y avait à la disposition de tous les enseignants un magnétophone. Si les enseignants prévoyaient des cours spéciaux avec les TICE, il leur fallait réserver à l'avance cette salle. S'il y a en effet quelques salles dans l'université avec tout l'équipement, en revanche leur accès est contraint. Cette salle est accessible seulement sur réservation et les équipements informatiques sont le plus souvent réservés (et destinés en priorité) pour les étudiants de disciplines scientifiques (mathématiques, informatique, gestion, etc.).

Un autre problème révélé par un des répondants concernait l'aspect financier, particulièrement selon un des répondants les enseignants ne sont pas motivés à introduire des innovations comme ils ne vont pas être rémunérés pour ce travail.

Nous avons également vu qu'il existe un certain conservatisme dans les réponses des responsables, qui ont souligné l'importance de maintenir les pratiques traditionnelles. Donc, il est aussi important de souligner le fait que dans le contexte arménien il y a un conservatisme intentionnel envers les méthodes traditionnelles de l'enseignement.

R1 : ... les enseignants plus âgés sont plus enclins à utiliser les anciennes méthodes, et je ne pense pas qu'il est possible d'exclure complètement le traditionnel, nous essayons de trouver le juste milieu.

R3 : ...Nous n'avons pas complètement effacé l'ancien, mais en gardant le traditionnel, nous avons introduit le nouveau.

Ces réponses nous amènent à conclure que dans certains cas les enseignants ne sont pas encore prêts à laisser les pratiques traditionnelles et cette transformation n'a pas encore été réalisée surtout dans le cas des enseignants plus âgés.

2.5. L'ÉVALUATION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS PAR L'ADMINISTRATION DES UNIVERSITÉS

Lorsqu'on parle des méthodologies de l'enseignement, il est également important de comprendre l'efficacité de ces méthodes. Plusieurs auteurs (Richard et Mandinach, 1989 ; Paquay et Bourdoncle, 2004 ; Richard et Michaud, 1982) s'entendent sur le fait que l'objectif primordial de l'évaluation des enseignants est de stimuler le développement professionnel de l'enseignant et d'améliorer les pratiques en classe. Pour cette raison, nous avons inclus une question dans nos entretiens concernant l'évaluation des pratiques des enseignants par les universités.

Pour la plupart des cas, il n'existe pas de règlement universitaire pour réaliser le processus d'évaluation des cours des enseignants. Si nous jetons un regard vers les résultats des questions précédents nous constatons ainsi que pour la plupart des cas les enseignants élaborent leurs propre syllabus et plan des cours, ils décident eux-mêmes l'approche méthodologiques à utiliser et les tâches à réaliser, qui n'a aucun contrôle officiel par les administrations des Universités.

Mais selon les discours des responsables, ils trouvent parfois des moyens pour trouver des pistes d'amélioration des enseignements d'une manière non-officielle, comme en organisant des questionnaires, des observations de cours avec l'accord des enseignants pour pouvoir avoir le contrôle et trouver des pistes d'amélioration pour les enseignants.

R1 : ... j'essaie de contrôler mais, officiellement, nous ne faisons rien.

R4 : Nous organisons parfois des questionnaires avec les étudiants. Mais cela est fait avec l'accord des enseignants, et ce n'est pas quelque chose obligatoire décidé par le recteur.

R5 : Pas officiellement, mais nous essayons de le faire avec des observations de cours.

Nous constatons, d'après les propos de ces responsables, qu'il n'existe pas de règlements officiels au niveau universitaire pour l'évaluation des pratiques des enseignants par les étudiants. Mais nous voyons également que les responsables trouvent des moyens d'effectuer ce suivi avec des observations de cours, des questionnaires qui sont organisés par les chaires et qui donnent une certaine information sur l'efficacité de l'enseignement aux responsables. Comme nous l'avons déjà discuté le contrôle et l'évaluation des enseignements sont au cœur des processus d'assurance qualité sur la base de textes officiels relatifs au processus de Bologne et à l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Ici, nous tenons à rappeler les changements structurels dans le cadre législatif de l'enseignement de la République d'Arménie comme résultat de l'adhésion au processus de Bologne qui inclut une importance particulière à la qualité de l'enseignement.

Ainsi, nous voyons qu'en pratique il existe également un facteur externe qui résulte des changements structurels superficiels. Cela peut être considéré comme un défaut de mise en œuvre des réformes attribuant les causes à l'incompétence des décideurs et des administrateurs. Ce type de défaut peut impliquer que même si les enseignants consacrent plein d'effort à

l'introduction du CECR dans leurs pratiques pour arriver à des résultats visibles il faut avoir une approche systématisée contrôlée par les Universités.

2.6. FORMATION À DESTINATION DES ENSEIGNANTS

Nous trouvons que la prescription dans la politique linguistique arménienne est en relation directe avec le développement professionnel des enseignants. Nous remarquons que dans le cadre des objectifs présentés par le ministère et que nous avons discutés dans l'analyse documentaire, les enseignants deviennent un élément-clé pour la mise en œuvre du CECR et la promotion du plurilinguisme dans le pays. Ainsi, les formations organisées pour les enseignants jouent un rôle important dans l'adaptation des programmes de développement professionnel aux exigences gouvernementales ou de la politique linguistique locale. Puren (2014) explique par exemple que pour former des étudiants qui vont être autonomes et critiques, responsables et solidaires il faut que les enseignants soient formés dans ces mêmes conditions.

Ainsi, la formation des enseignants est considérée comme essentielle pour soutenir la réforme de l'éducation, dans le sens où il existe de nouvelles connaissances à acquérir, des compétences diversifiées à développer et des pratiques nouvelles à maîtriser (Solar, 2001).

Nous nous sommes intéressée ainsi au développement professionnel des enseignants en interrogeant nos informateurs sur les processus des formations qui sont organisées pour les enseignants, afin de mettre en œuvre des changements pratiques pour une meilleure intégration des principes européens de l'enseignement.

R1 : Pour l'instant, notre Université n'organise pas des formations, et franchement il n'y a rien organisé par le ministère. De temps en temps nous recevons des propositions pour participer aux projets européens, mais il n'y a pas de séquences logiques dans ces formations. ...

R2 : Les formations pour nos enseignants sont un peu trop rares, mais pour moi le problème de ces formations est qu'elles sont, comment dire.. hors de contexte. Nous pouvons par exemple organiser une formation avec un expert de Graz mais avons-nous besoin de ce sujet particulier, par exemple, est-ce que nos enseignants ont besoin de cette formation ? Dans de nombreux cas, ce n'est pas nécessaire, car très peu d'entre eux sont utilisés dans les pratiques, mais cela se fait pour la simple raison qu'au moins une fois par an nous puissions avoir un contact avec un expert international.

Nous voyons que les enseignants des universités arméniennes ont la possibilité de participer aux formations et les chaires encouragent cette participation des enseignants aux activités de renforcement des capacités. Mais les problèmes identifiés sont principalement la thématique des formations et les besoins des enseignants. Les responsables affirment que dans la plupart des cas les connaissances acquises lors des formations ne s'adaptent pas à leur pratique professionnelle. Donc, il est important d'organiser des formations ciblées pour que les enseignants puissent connaître, comprendre et s'appropriier les éléments adoptés en salle de classe.

Il est aussi important de mentionner que selon les responsables, ce sont surtout les enseignants de la langue anglaise qui bénéficient de ces formations, car pour la plupart des cas la langue de travail des formations est l'anglais.

2.7. DES ÉVALUATIONS EN DÉCALAGE AVEC LES ACQUIS DES ÉTUDIANTS

Comme nous avons discuté dans notre cadre théorique de l'importance de l'évaluation pour le CECR, nous portons un intérêt particulier aux représentations des responsables des chaires concernant les évaluations des connaissances des étudiants. Tous les répondants de nos

entretiens ont souligné l'importance de la correspondance de l'évaluation des étudiants avec les niveaux du CECR. Particulièrement, nous voulions savoir si les outils d'évaluation que les enseignants utilisent reflètent les objectifs centrés sur l'étudiant pour chaque niveau. Les responsables des chaires ont signalé un certain nombre de problèmes concernant les outils d'évaluation qui ne reflètent pas à leurs avis les vraies connaissances des étudiants.

R2 : Je crois que plutôt que nos outils d'évaluation ne reflètent pas les niveaux de connaissance de nos étudiants. Le système des tests qui est mis en place chez nous inclus par exemple pour les compétences auditives des tâches avec un choix multiple, il est probable que les étudiants peuvent simplement deviner la réponse. Mais dans tous les cas nous n'avons pas d'autres choix...

R5 : Laissez-moi vous dire la vraie image pour que tout le monde sache. Les résultats des tests et des examens ne reflètent pas toujours l'éventail complet de leurs connaissances. Il est vrai que nous essayons d'extraire les connaissances, en particulier les compétences, de ce qu'ils ont appris ou des compétences qu'ils ont acquises, mais si nous l'examinons de près, nous obtiendrons une image plutôt faible.

De manière générale, nous pouvons constater que les responsables ont montré qu'il y a une inadéquation des outils d'évaluation des connaissances et des compétences des apprenants. Quels dispositifs s'agirait-il de mettre en place de manière à obtenir des informations sur les acquis des étudiants et, plus généralement, de manière à améliorer la qualité des pratiques d'évaluation ? L'étape suivante pour nous a consisté à s'interroger sur les pratiques d'évaluation des étudiants auprès des enseignants et des étudiants en faisant l'hypothèse que l'étude de ces pratiques permettrait de mieux comprendre la perception qu'ont les étudiants des pratiques d'évaluation.

3. L'ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

Les objectifs généraux du questionnaire étaient de déterminer ce qu'un échantillon d'enseignants de langues étrangères dans les établissements de l'enseignement supérieur arménien sait sur le CECR, à quel point ils estiment que le cadre a eu une influence sur les établissements où ils travaillent et comment ils perçoivent et appliquent les principes du cadre.

Plus spécifiquement, les objectifs principaux des questionnaires sont :

- Déterminer le degré et l'origine des connaissances du CECR par les enseignants des langues étrangère et définir comment les participants peuvent donner une description du CECR avec leurs propres mots ;
- Déterminer le degré d'utilisation des principes du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie ;
- Déterminer la façon dont l'influence du CECR est perçue par les enseignants ;
- Déterminer si les participants trouvent le CECR utile, si oui dans quel domaine particulier ;
- Révéler si les participants trouvent que l'impact du CECR sur l'institution où ils travaillent est généralement positif ou négatif.

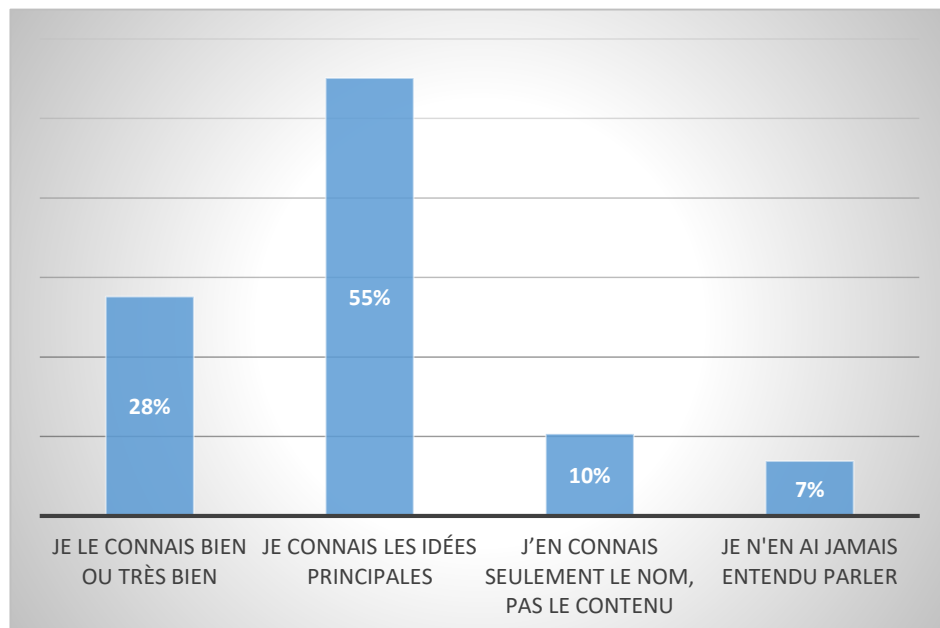
Étant donné le fait que la réponse à une question particulière peut être liée à l'expérience des participants, certaines informations personnelles ont été également collectées par le questionnaire pour connaître l'expérience professionnelle des participants, leur tranche d'âge, leurs diplômes obtenus, la langue enseignée, le type d'institution où ils travaillent, ainsi que le nombre et le niveau des étudiants.

3.1. CONNAISSANCE DÉCLARÉES PAR LES ENSEIGNANTS SUR LE CECR

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre questionnaire a pour but premièrement de révéler le degré de connaissance des participants sur le CECR, de déterminer la source de cette connaissance et finalement de donner une description du CECR avec leurs propres mots. Cela nous permettra de comprendre le degré de connaissance des enseignants et nous donnera plus d'information sur la perception des enseignants par rapport des objectifs du CECR. Les 29 participants de la recherche ont répondu à la question ; *Dans quelle mesure connaissez-vous le CECR ?*

Les résultats ont montré que 55 % des participants déclarent connaître les idées principales du Cadre, 28 % trouvent qu'ils le connaissent bien ou très bien, 10 % connaissent seulement le nom, pas le contenu et les autres 7 % n'en ont jamais entendu parler.

Figure No 1. Degré de connaissance du CECR des participants



3.2. LA CONCEPTION DU CECR PAR LES ENSEIGNANTS

Bien que selon ces résultats nous pouvons affirmer que la majorité des participants connaît les principes du Cadre, la description du CECR par les participants montre que cette connaissance est principalement centrée sur la partie du CECR concernant l'évaluation des niveaux de langue des apprenants. 24 enseignants sur 29 ont donné une description individuelle du CECR. Pour pouvoir analyser les données textuelles nous avons calculé la fréquence des mots les plus utilisés dans les réponses des participants. Et les résultats présentés dans le tableau No 19 nous montrent que pour les participants de notre recherche, le CECR est considérée comme une « grille/échelle européenne pour évaluation de la connaissance ou des niveaux de langues étrangères ».

Tableau No 19 : La fréquence des mots utilisés dans les descriptions du CECR

Mot	Fréquence	Documents	Pourcentage %
langues	23	21	80,77
niveaux	15	15	57,69
étrangères	14	14	53,85
connaissances	10	10	38,46
européennes/européenne/européen	9	9	34,58
échelle/grille	7	7	26,92
évaluation	6	6	23,08
normes	6	6	23,08
enseignement	5	4	15,38

En nous basant sur les résultats du questionnaire, nous pouvons constater que pour les enseignants arméniens le CECR est plutôt un outil d'évaluation ou de définition du niveau des étudiants qu'une ressource didactique de l'enseignement des langues.

3.3. INTÉGRATION DU CECR DANS L'ORGANISATION DES COURS

La question suivante de notre questionnaire demandait aux participants de préciser qui était responsable du choix des manuels utilisés ([voir Annexe 6](#)). Les résultats ont montré que selon les déclarations des enseignants, les programmes de cours des langues étrangères et les manuels utilisés sont choisis par la Chaire des langues étrangères de leur université.

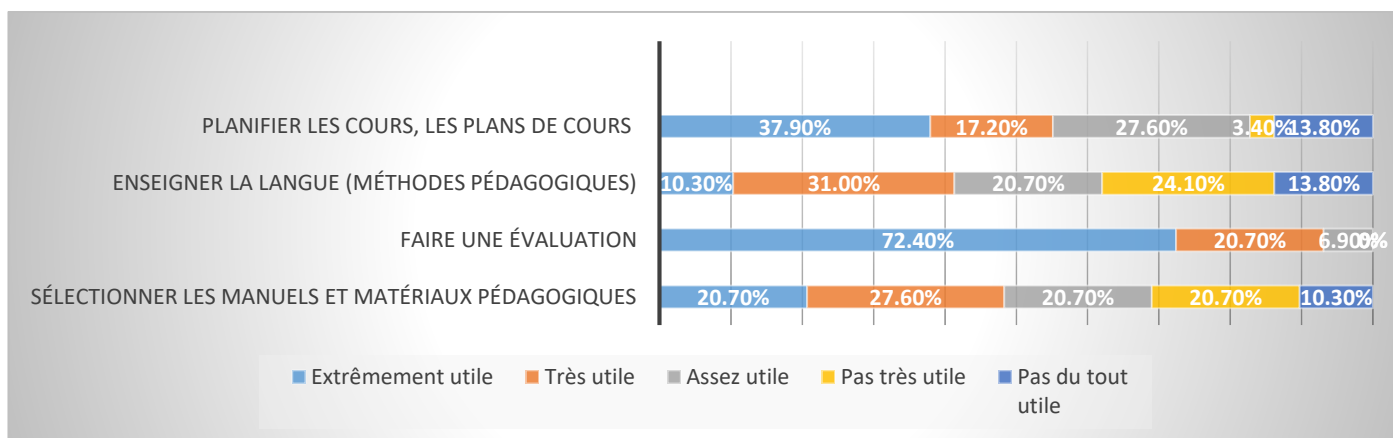
Ainsi, nous arrivons à une certaine congruence entre la Loi sur l'Enseignement supérieur de l'Arménie qui porte sur l'autonomie et les libertés académiques des établissements d'enseignement supérieur, les propos des responsables de chaires ainsi que les déclarations des enseignants. Nous devons constater, donc, que le ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Arménie n'a aucune influence sur l'organisation des programmes de cours, sur le choix des manuels utilisés, des approches méthodologiques etc. par rapport à l'enseignement supérieur des langues étrangères.

Pour établir un lien entre les connaissances déclarées par les enseignants sur le CECR et leurs pratiques dans l'enseignement des langues étrangères nous avons inclus au questionnaire une question demandant de mentionner si les participants trouvent dans leurs pratiques personnelles que le CECR est utile dans des domaines suivants :

- Pour planifier les cours, les plans de cours,
- Enseigner la langue (méthodes pédagogiques),
- Faire une évaluation,
- Sélectionner les manuels et matériaux pédagogiques.

La figure No 2 montre les résultats récapitulatifs des questions en pourcentage. Les résultats ont montré que pour planifier les cours, les plans de cours (syllabus) 11 enseignants trouvent le CECR utile, 5 enseignants le trouvent extrêmement utile, encore 8 enseignants le trouvent très utile, 1 enseignant a mentionné que le CECR n'est pas très utile pour planifier les cours et finalement 4 enseignants ont marqué la réponse pas du tout utile.

Figure No 2 : Utilité du CECR selon les enseignants:



La suite de cette question cherche à déterminer si les enseignants trouvent le CECR utile pour enseigner la langue au niveau des méthodes pédagogiques que le CECR propose de mettre en place. Les résultats ont montré que 5 enseignants le trouvent extrêmement utile, 13 enseignants très utile, 7 enseignants ont donné la réponse pas très utile et finalement 4 enseignants l'ont trouvé pas du tout utile.

Le fait que le CECR est surtout considéré comme un outil pour l'évaluation parmi les enseignants arméniens est renforcé par les résultats de la question suivante où les enseignants jugent si d'après eux le CECR est utile pour l'évaluation des étudiants. Les résultats montrent que sur 29 participants, 19 le trouvent extrêmement utile, 8 enseignants ont marqué la réponse très utile et 2 participants l'ont trouvé assez utile.

La dernière partie de la question concernait le lien entre les matériaux pédagogiques et les manuels utilisés par les enseignants et le CECR. Dans ce cas 9 enseignants trouvent le CECR

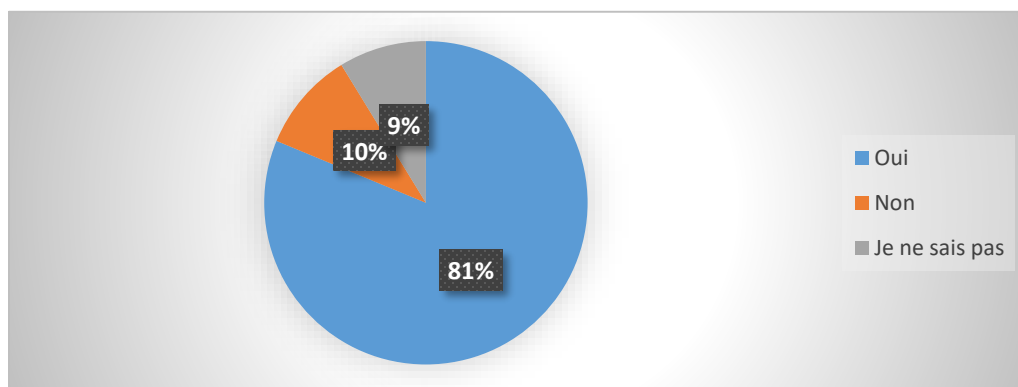
extrêmement utile pour sélectionner les manuels et matériaux pédagogiques, 11 enseignants ont donné la réponse très utile et 6 l'ont trouvé assez utile. Seulement 3 répondants ont indiqué que le CECR n'est pas du tout utile pour le choix des ressources pédagogiques.

Ainsi, les résultats montrent que selon les enseignants le CECR est plutôt utile pour l'enseignement des langues et surtout pour l'évaluation des apprenants. Nous voyons également des résultats équilibrés concernant l'utilité du CECR pour les méthodes pédagogiques et le choix des manuels (pour les deux cas 20.7 % des participants ont mentionné « assez utile »). Cela mène à une supposition que les participants ne sont pas sûrs de la réponse et se sont montrés neutres concernant ces questions.

3.4. L'AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'INTÉGRATION DES PRINCIPES DU CECR

Pour pouvoir découvrir l'avis personnel des participants sur l'intégration des principes du CECR, la partie suivante du questionnaire est consacrée à des questions portant sur l'impact du CECR, sur les obstacles à son intégration et sur leur envie d'obtenir plus de formation sur le CECR. La première question de cette partie cherche à découvrir si les participants pensent que le programme de cours et les manuels qu'ils utilisent sont alignés sur les principes du CECR. 29 participants au total ont répondu à cette question et les résultats sont présentés sur la figure No 3.

Figure No 3 : Alignement des cours et des manuels sur les principes du CECRL

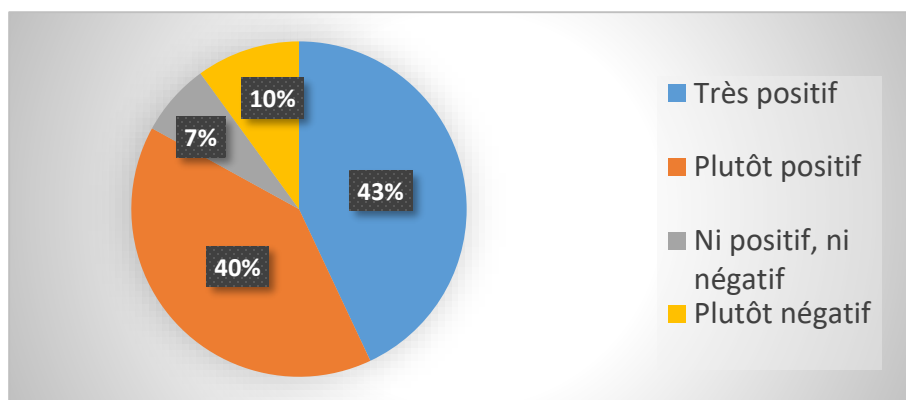


Il ressort de nos réponses que la majorité des enseignants déclarent que les programmes de cours qu'ils suivent ainsi que les manuels qu'ils utilisent sont bien alignés sur les principes du CECR.

Mais tenant compte de la connaissance superficielle de nos enseignants sur les principes du CECR, il est intéressant d'aborder cette question lors des observations des cours. Il nous apparaît en effet important de comprendre s'il s'agit plutôt de manuels isolés qui sont inspirés du CECR ou bien si les enseignants utilisent un ensemble de matériaux et de supports pédagogiques, complétant le manuel de l'étudiant et formant un tout structuré et cohérent pour faire un cours actionnel.

La question suivante vise à découvrir l'avis des enseignants sur l'influence du CECR. Les participants ont été invités à cocher une réponse sur une échelle linéaire pour montrer s'ils pensent que l'impact du CECR sur l'enseignement des langues est globalement positif ou négatif. La figure No 4 montre les résultats de la question en pourcentage.

Figure No 4 : Impact du CECR sur l'enseignement des langues



29 participants ont répondu à cette question parmi lesquels 13 enseignants le trouvent très positif et 11 participants le trouvent plutôt positif. Seulement 2 personnes ont jugé que l'impact du CECR est plutôt négatif et les 3 autres personnes se sont trouvées neutres pour cette question

en cochant la réponse « ni positif ni négatif ». Ainsi, nous voyons que pour la plupart des participants l'influence du CECR est positive, ce qui pourrait constituer un levier et une motivation pour faire des changements et des innovations méthodologiques dans les pratiques de l'enseignement.

3.5. OBSTACLES POSSIBLES À L'INTÉGRATION DU CECR

Notre questionnaire a également pour but de découvrir les obstacles qui peuvent freiner l'intégration du CECR dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie d'après les enseignants. Pour cette raison, la série de questions suivantes demandait aux participants de cocher sur une échelle linéaire la meilleure réponse qui selon eux décrit le mieux les obstacles liés à l'intégration des principes du CECR dans l'enseignement des langues en Arménie.

Les résultats sont d'abord présentés synthétiquement dans le tableau No 20 pour toutes les options que nous avons incluses dans le questionnaire, ensuite chaque question est analysée séparément :

Tableau No 20 : Obstacles possibles à l'intégration du CECR selon les enseignants

	Description	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	N. total des participants
1	Manque de soutien de la part de l'administration universitaire	0	9	7	4	9	29
2	Manque de matériaux authentiques et de manuels actionnels	15	5	0	4	5	29
3	Vision traditionnelle du rôle de l'enseignant et de l'apprenant incompatible avec celle du CECRL	0	3	8	12	6	29
4	Classes trop nombreuses pour une mise en place efficace des principes actionnels	1	0	7	9	12	29
5	Examens basés sur la grammaire incompatibles avec l'intégration des principes du CECRL	9	12	6	0	2	29
6	Manque de formation des enseignants	3	2	0	10	14	29

Les résultats du tableau No 20 nous proposent de distinguer trois freins majeurs pour l'intégration du CECR selon les enseignants ;

- Manque de soutien de la part de l'administration universitaire
- Classes trop nombreuses pour une mise en place efficace des principes actionnels
- Manque de formation des enseignants

Nous voyons dans le tableau que la plupart des enseignants trouve qu'un des freins majeurs à l'intégration du CECR est le manque de soutien de la part de l'administration universitaire. En corrélation avec résultats des entretiens avec les responsables, nous pouvons constater que le manque des syllabus commun ainsi que l'indépendance des enseignants dans le choix des méthodologies didactiques est perçu par les enseignants comme un manque de soutien de la part de l'administration universitaire. L'autre obstacle selon les enseignants à l'organisation d'un cours actionnel est le nombre d'étudiants dans le même groupe.

Enfin, nous avons interrogé nos participants pour savoir s'ils constatent un manque de formation auxquelles ils voudraient participer afin de développer des capacités. La grande majorité des participants ont été tout à fait d'accord ou d'accord avec cette proposition.

Selon les résultats, seulement 6 enseignants sur 29 trouvent que la vision traditionnelle du rôle de l'enseignant ainsi que de l'apprenant est un obstacle pour l'organisation des cours concentré sur les étudiants tel qu'il est encouragé par les principes du CECR. Ainsi nous ne pouvons pas considérer cette vision traditionnelle comme un frein majeur d'après les enseignants. Nous avons observé ici un certain désaccord avec l'avis des responsables sur la résistance et le conservatisme intentionnel des enseignants de maintenir le traditionnel que nous avons discuté dans le chapitre 2.4.

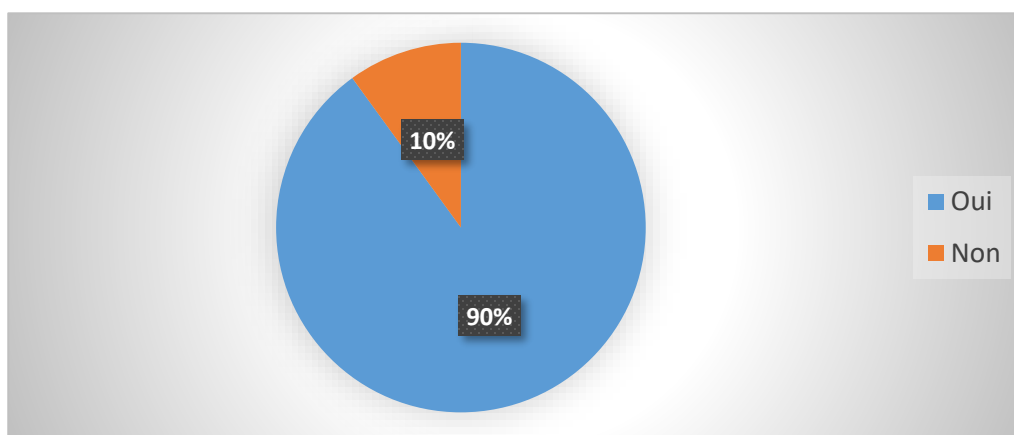
Comme l'évaluation des étudiants est un élément important dans le processus de l'enseignement, nous avons ajouté une question concernant le lien entre les examens et l'organisation des cours actionnels. Les résultats ont montré que selon les enseignants les

examens n'empêchent pas pour la plupart des cas les enseignants d'organiser des cours interactifs et actionnels.

3.6. BESOIN DE FORMATION SUR LE CECR CHEZ LES ENSEIGNANTS

Ce qui confirme encore le manque de formation chez les enseignants est la question suivante qui a révélé que tous les 28 participants ont constaté qu'ils aimeraient recevoir une formation supplémentaire sur le CECR, et seule 1 personne a déclaré ne pas avoir besoin d'une formation supplémentaire. Les résultats de cette question sont présentés dans la figure No 5.

Figure No 5. : Désir des enseignants de recevoir une formation supplémentaire sur le CECR



Ce qui ressort de ces réponses, c'est que les enseignants expriment la nécessité d'avoir un certain type de formation sur les principes du CECR et sur l'implémentation du Cadre dans les pratiques. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un manque d'information, d'absence de séminaires de formation pour les enseignants des langues non seulement dans toutes les institutions de l'Arménie, qui expliquent – du moins en partie – la méconnaissance des changements profonds qu'a impliqués l'adoption du système de Bologne et à sa suite celle des conceptions et approches inspirées du CECR dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire.

Nous avons présenté dans le questionnaire certaines options pour une formation des enseignants. Les résultats mettent en avant que la plupart des enseignants préféreraient participer à un séminaire sur les principes du CECR, plus particulièrement 21 participants ont coché cette réponse dans une question à choix multiples. L'option proposée d'un Guide de bonnes pratiques a été cochée par 13 participants tandis que 7 enseignants ont déclaré leur envie d'avoir un module d'auto-formation sur le CECR.

3.7. ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS SÉLECTIONNÉS

Dans cette section, nous présenterons le point de vue des enseignants qui ont participé aux questionnaires de notre étude. Nous détaillerons leur point de vue en relation avec l'adoption du CECR dans le contexte éducatif arménien. Nous chercherons à comprendre comment nos interviewés perçoivent l'organisation d'enseignement des langues étrangères ainsi que leurs pratiques pédagogiques à travers l'intégration du CECR, les conditions d'enseignement de la langue dans le contexte arménien, etc..

Tout d'abord, nous analyserons les données des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants de français et d'anglais qui ont été en principe informés et sensibilisés aux conceptions et approches inspirées du CECR. Ces enseignants ont déclaré lors des questionnaires de bien connaître ou au moins de connaître les idées principales du CECR. Donc, ils ont été amenés à actualiser leurs conceptions didactiques et pratiques pédagogiques selon les recommandations et orientations données selon le cadre dans le cadre du processus de Bologne et des objectifs de politique linguistique de l'Arménie.

Nous rappelons que nous avons conduit 6 entretiens au total avec des enseignants que nous avons sélectionnés après les résultats des questionnaires, et qui se répartissent comme présenté dans le tableau No 21 :

Tableau No 21 : Informations sur les enseignants interviewés

N.	Age	Langue enseignée	Origine	Spécialité	Maîtrise des langues
E1	30-35 ans	Anglais	Arménien	Enseignement d'anglais comme langue étrangère,	arménien, russe, anglais
E2	30-40 ans	Anglais	Arménien	Traductrice de l'anglais	arménien, russe, anglais
E3	20-30	Français	Arménien	Linguistique et la langue française	Arménien, français, russe et anglais
E4	20-30 ans	Français	Arménien	Linguistique et la langue française	arménien, russe et français arménien,
E5	30-40	Anglais	Arménien	Langue anglaise et littérature	russe, anglais, français
E6	30-40 ans	Anglais	Arménien	Pédagogie et langue anglaise	arménien, russe, anglais, espagnol

Ci-dessous nous restituons pour mémoire les questions d'entretien, que nous avons posées à nos interlocutrices :

- dans la première partie, les questions nous ont permis de collecter des éléments socio-biographiques de base de nos informateurs (nom, âge, maîtrise des langues, etc.) ;

- la deuxième partie, comportait des questions sur la formation universitaire et le parcours académique de l'enseignant ;
- la troisième partie portait sur leurs perceptions et connaissance du CECR, leurs modalités d'enseignement des langues et de nouveaux programmes d'étude en langues selon Bologne,
- la quatrième partie s'intéressait aux démarches méthodologiques utilisées pour l'enseignement des langues avec des questions portant sur les manuels utilisés, les méthodologies, les pratiques, la prise en compte ou non du bagage linguistique des étudiants, etc.

Les objectifs de ce chapitre sont donc d'identifier et de typifier les représentations ou perceptions de nos enseignantes de français et d'anglais à travers leurs témoignages, soit respectivement sur leurs parcours de formation ou expériences professionnelles, sur leur connaissance des principes du CECR, et ses effets sur les programmes, manuels de langues, sur leur propres stratégies et pratiques d'enseignement dans le cadre des nouvelles approches d'enseignement et manuels inspirés du CECR.

3.8. CONNAISSANCE SUPERFICIELLE DU CECR

Notre intérêt se porte ici sur la connaissance des enseignants concernant les principes du CECR et en général sur le document du CECR. Les résultats de nos entretiens nous ont montré tout d'abord que parmi les enseignants interviewés, personne n'a lu le document du CECR. Certaines parmi les répondantes ne savaient pas qu'un tel document existait et que ce document avait été traduit en arménien. Dans un seul cas, le répondant a informé qu'il a lu certains extraits des descriptifs du CECR lors d'une formation.

Deuxièmement, les résultats de ces entretiens soulignent majoritairement le fait que dans la plupart des cas les enseignants connaissent le CECR mais n'arrivent pas à trouver de connexion entre ce que propose ce cadre et la pratique professionnelle.

E 2 : Personnellement pour notre Université, je crois que moi et mes collègues nous maîtrisons relativement bien le Cadre Commun Européen, surtout ils connaissent très bien les niveaux avec les descripteurs, parce qu'on a fait pas mal de formation sur ce sujet et en plus ces descripteurs sont affichés dans la plupart des salles de cours ou des couloirs. Par contre, à mon avis nos enseignants ont besoin de comprendre la façon dont celui-ci doit influencer leurs pratiques professionnelles. Quelles sont les modifications qu'ils doivent faire pendant les cours pour avoir des résultats correspondant aux niveaux.

Les discours des enseignantes montrent qu'elles sont certes toutes au courant des nouveaux principes de CECR mais qu'elles ne semblent pas savoir précisément en quoi consistent les réformes impulsées par le système de Bologne au niveau éducatif et universitaire, ni mesurer leur influence sur les pratiques pédagogiques.

Comme nous l'avons discuté, les résultats des questionnaires avec les enseignants ont évoqué que le CECR est plutôt perçu parmi les enseignants comme une grille d'évaluation ou d'auto-évaluation ([partie 4, chapitre 3.2.](#)). De plus, lors des entretiens avec les enseignants nous avons découvert que cette perception est vraiment commune parmi les enseignants. Ceux-ci ont surtout mentionné la partie « Évaluation » et ont évoqué qu'ils connaissent surtout les niveaux de connaissance de langue qui sont internationalement reconnus.

E1 : Malheureusement je ne sais pas grand-chose concernant ce cadre, sauf ce que c'est une grille pour auto-évaluation des connaissances de la langue. C'est-à-dire, c'est un outil qui aide un individu qui veut savoir son niveau de connaissance de la langue, à s'orienter lui-même, sans un enseignant et à se donner une note de connaissance.

E3 : En fait, il n'est pas très correct de dire que je connais les idées principales. Pour moi le CECR c'est seulement les niveaux des étudiants, A1. A2. B1 B2 C1 C2...

E6 : Franchement dit j'ai seulement rencontré le nom de ce cadre concernant les niveaux de la connaissance des langues étrangères. Ça faisait longtemps que l'on avait installé près de la chaire des langues étrangères une affiche qui présentait les descriptions de ces niveaux A1, A2 etc.

En nous basant sur les réponses des enseignants, nous pouvons constater que les enseignants arméniens ont une connaissance réduite sur le CECR et sur ces principes, le décrivant surtout comme une grille d'évaluation ou d'auto-évaluation. Il est important également de donner l'exemple de E2, qui a remarqué qu'il a étudié plus profondément le CECR après avoir une expérience de mobilité et après ses études à l'étranger.

E2 : J'ai entendu parler de ce cadre lors de mes années d'études en Arménie avec les termes comme « le système de Bologne », « le système de Crédits », le fait que l'enseignement en l'Arménie doit être reconnu dans le monde entier et doit correspondre aux normes de « dehors », il s'agissait du système de Bologne, des grilles d'évaluations, mais je n'avais pas une vision claire de ce Cadre. Quand je suis allé en Allemagne pour poursuivre mes cours et surtout quand certains de mes cours parlaient justement de ces systèmes et de ces normes européennes. J'ai mieux compris ce qu'est le CECR, le système de Bologne et à quoi cela sert. Autrement dit, c'était en Allemagne que j'ai pris connaissance du CECR.

Ainsi, nous pouvons émettre une hypothèse sur l'importance de la mobilité des enseignants non seulement pour renforcer leur niveau de langue mais aussi pour se confronter à d'autres univers culturels, d'autres conceptions didactiques et méthodes d'enseignement des langues.

Comme la majorité des réponses ont montré que pour les enseignants arméniens le CECR se limite par une description des niveaux de connaissance, nous constatons que parmi les enseignants il y a une confusion du système de Bologne à caractère structurel et le CECR à caractère éducatif. Les résultats des questionnaires soutiennent cette idée, qui réduisent le

développement du plurilinguisme (individuel et collectif) à la seule grille de compétences par niveaux du CECR.

3.9. ENSEIGNANTS INFORMÉS PLUTÔT QUE FORMÉS SUR LE CECR

Nous jugeons important de présenter ici les réponses sur les conférences, les séminaires, etc., auxquels nos participants ont participé concernant le CECR afin de savoir si les enseignants ont suivi des formations pour l'intégration des principes du CECR ou bien s'ils ont acquis cette information à travers des lectures, auto-formation, etc.

Nous constatons de fait qu'aucune de nos informatrices n'a bénéficié de formations spécifiquement destinées aux enseignants de langue sur les principes du CECR comme outil de l'organisation de l'enseignement, y compris des séminaires concernant l'approche d'enseignement de type actionnel, l'organisation des tâches actionnelles, etc.

E3 : Malheureusement je n'ai pas participé aux séminaires ou formations concernant le CECR.

E1 : surtout à travers des lectures, parce que je n'ai jamais participé à certaines formations ou séminaires concernant ce cadre. J'ai rencontré ce terme lors de mes lectures et il m'est devenu intéressant de savoir plus sur ce cadre, et donc j'ai fait quelques lectures concernant le CECR, c'était plutôt de l'auto-formation.

E5 : Comme j'ai déjà dit, j'ai lu sur ce cadre grâce à une affiche, qui était installée à l'Université, près de la chaire. Mais nous n'avons jamais eu certaines formations ou séminaires concernant ce cadre. Peut-être j'ai manqué quelque chose, mais depuis que je travaille dans cette université on n'a jamais eu des discussions concernant ce cadre.

Mais en revanche, selon les réponses des entretiens une perception commune du CECR comme un outil d'évaluation des niveaux de langue s'est manifestée parmi les enseignants. Comme les participants l'ont déclaré, les uniques formations reçues sur le CECR portaient sur les niveaux du CECR.

E4 : Non, je n'ai pas lu le cRadre. Mais je me souviens que lors de la formation, on nous avait donné des copies, on faisait des exercices. On travaillait avec des textes, nous devions définir le niveau de la connaissance de celui qui a produit ce texte.

Nous faisons la conclusion que les formations organisées pour les enseignants de langues couvraient le sujet de l'évaluation et des descripteurs présentés par le CECR.

Selon les résultats des questionnaires, il y a un manque de formation destinée aux enseignants des langues étrangères afin de présenter les principes du CECR et les approches méthodologiques que ce cadre nous propose.

Cela peut être une des raisons pour lesquelles les participants constatent que les enseignants ont des difficultés à trouver la relation entre les standards et la réalité dans leur pratique professionnelle.

Les enseignants soutiennent également qu'ils ne sont pas capables de faire le lien entre les niveaux du CECR et le niveau des étudiants dans la mesure où d'une part, ils ne sont pas familiers avec ces niveaux et d'autre part, ils ont des habitudes d'évaluation différentes. Ils considèrent donc qu'il est nécessaire de réaliser une formation pour permettre aux enseignants d'appliquer ces éléments dans leurs pratiques.

4. LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET L'INTÉGRATION DU CECR

Nous avons cherché également à comprendre quelles sont les perceptions des enseignants de leurs conditions d'enseignement et de l'intégration du CECR. Analysant les réponses de nos participants, nous avons pu caractériser deux paramètres importants qui, selon les enseignants, limitent l'intégration du CECR dans le contexte de l'enseignement supérieur arménien.

4.1. SITUATION GÉOGRAPHIQUE DE L'ARMÉNIE

Quatre participants de nos entretiens sur six ont abordé le sujet de la situation géographique de l'Arménie qui ne correspond pas à l'intégration des principes d'un cadre créé pour le contexte européen. Un de nos participants a souligné l'importance du contexte plurilingue pour pouvoir intégrer le Cadre européen mentionnant le fait que l'Arménie est un pays plutôt monolingue, qui est situé géographiquement loin de l'Europe, avec une faible communication avec les locuteurs natifs et une mobilité limitée pour les étudiants. Donc selon cette enseignante l'intégration et l'utilisation d'un Cadre européen dans un tel contexte semble non pertinent.

E3 : Dans notre cas même si le programme gouvernemental prend bien des mesures pour la promotion de plurilinguisme en Arménie, il faut dire la vérité que dans notre cas, il s'agit plus de l'enseignement des langues étrangères à une nation monolingue, et c'est très loin de plurilinguisme. Pour moi le CECR a été créé pour l'Europe, et ce document n'est pas adapté au contexte arménien. Les conditions socio-économiques de notre pays, ainsi que les conditions pour l'enseignement des langues ne sont pas vraiment conformes aux conditions arméniennes et cela est évident. Et dans cette situation exiger des enseignants d'utiliser les principes du CECR me semble ridicule.

Elle souligne également qu'il est difficile de considérer qu'il existe un vrai plurilinguisme en

Arménie comme les arméniens sont plutôt monolingues avec une certaine connaissance des langues étrangères.

Une autre enseignante constate que les étudiants arméniens n'ont pas une nécessité de communication réelle en langues étrangères à l'intérieur du pays. Les étudiants arméniens commencent à penser sérieusement à améliorer leurs connaissances des langues étrangères seulement quand ils ont une opportunité de mobilité, ou bien si c'est une exigence pour une promotion professionnelle.

E2 : Dans le cas de notre Université, j'ai remarqué que les apprenant ne sont pas assez motivés d'apprendre l'anglais comme ils ... comment dire... ne croient pas qu'ils vont utiliser cette langue quelque part pour la communication. Ils arrivent à comprendre le vocabulaire spécifique à leur profession, et cela leur est suffisant. Mais, c'est une autre chose si un des étudiants a une opportunité de continuer l'étude à l'étranger ou bien c'est une exigence de l'employeur, donc il commence à prendre des cours individuels.

Comme résultats, les étudiants sont moins motivés lors des cours de langues dans les universités, et plus motivés pour prendre des cours individuels pour obtenir une certification de langue. Il est à noter que cette enseignante travaille dans une université technique.

Nous pouvons donc constater que la situation géographique de l'Arménie limite la communication réelle et constante des étudiants en langues européens à l'intérieur du pays. Par conséquent, l'intégration du cadre européen dans le contexte arménien ne se réalise pas d'une manière naturelle.

4.2. APPROCHE VERTICALE DE L'INTRODUCTION DES RÉFORMES

Les recherches montrent, qu'afin d'introduire le CECR de façon efficace le gouvernement doit apporter une approche appropriée consultant avec les acteurs du domaine sur les objectifs, les

principes et une possible mise en œuvre d'une éducation plurilingue dans le pays (Broek et Van den Ende, 2013).

Selon nos résultats, un des enseignants de français interrogé considère que les réformes dans le système éducatif sont décidées et introduites par les autorités sans donner à l'ensemble des acteurs concernés la possibilité de les discuter. Autrement dit, cette prise de décisions vient du gouvernement, sans appui sur la consultation d'experts locaux sur le sujet dans le pays. Les enseignants parlent ainsi d'une introduction des réformes qui rentre dans une politique de type top-down ou bien d'une approche verticale. Selon elle, le passage d'un système de notation à un autre a été également introduit d'une manière verticale sans faire une analyse du contexte éducatif, sans consulter les enseignants et surtout les experts locaux pour une meilleure adaptation du système. Elle a souligné également le problème de l'intégration des crédits ECTS dans l'organisation de l'enseignement et finalement l'intégration du CECR. Elle constate qu'en fait le ministère n'a jamais proposé une vraie réforme pour aider les enseignants des langues.

E 1 : Pour faire des réformes, il est important d'analyser le contexte éducatif et de consulter les enseignants, car leur expérience et connaissance du contexte peut être très utiles dans la construction de politique. Ainsi on a introduit ici le système d'enseignement dans les écoles, sans rien demander aux experts locaux, pareillement on nous a imposé d'utiliser le système d'évaluation de crédits, qui est devenu un vrai casse-tête pour les enseignants, de passer du système d'évaluation de 20 points à 100 points. Et maintenant, on a décidé qu'il faut intégrer ce CECR. Sans demander aux enseignants, sans même nous donner des formations à son utilisation.

E2 : Je ne sais pas qui doit être en charge de tous ces changements, mais ni le ministère ni l'université ne font grand-chose.... On nous a dit que les étudiants doivent atteindre le niveau B2 à la fin des cours, mais ils ne disent pas comment. Aucune approche méthodologique n'a été proposée pour cette réforme. Alors que les enseignants continuent à enseigner la même quantité d'heures par semaine, avec le même nombre

d'étudiants dans les groupes...

Nous constatons que le gouvernement adopte les niveaux de compétence du CECR pour que tous les étudiants puissent atteindre un niveau de langue internationalement reconnu, sans donner aux enseignants des éléments pour y arriver.

4.3. GROUPES HÉTÉROGÈNES AVEC UN BAS NIVEAU DE CONNAISSANCE DES LANGUES

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre de l'analyse documentaire, l'un des objectifs du gouvernement pour l'enseignement secondaire est la promotion du plurilinguisme chez les étudiants avec la résolution du gouvernement de la RA (10.01.2008 N 111) qui dit que les élèves sortant des écoles publiques de l'Arménie doivent posséder un niveau B1 de deux ou même trois langues étrangères. Cette politique linguistique est une stratégie favorable pour contribuer au plurilinguisme arménien et pour donner aux universités une opportunité d'organiser des cours de langues centrés sur l'étudiant utilisant des tâches communicatives et actionnelles. L'enseignement des langues aux étudiants avec une connaissance de deux ou trois langues étrangères aux niveaux B1 dans la première année d'étude peut sembler un contexte idéal pour une intégration complète des principes du CECR.

Malheureusement, à notre connaissance, il n'y a aucune recherche sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles sur le contexte arménien, et le cadre de notre recherche ne couvre pas cette information.

Mais, les participants de notre étude, surtout les enseignants, considèrent que le niveau des nouveaux étudiants est très bas par rapport au niveau de connaissance de B1 déclaré par le gouvernement comme un objectif de l'enseignement. De plus, selon les enseignants il y a des groupes d'étudiants très hétérogènes par rapport aux niveaux de connaissance, ce qui rend une organisation par tâches actionnelles et les cours communicatifs impossibles. Par conséquent,

pour la majorité des cas, les enseignants sont obligés de reprendre le programme scolaire. Ce problème a été également mentionné par les responsables des chaires lors des entretiens.

E2 ; ... peu importe ce que vous voulez, vous ne pouvez pas enseigner une langue d'une manière communicative et centrée sur les étudiants avec un niveau bas de connaissance. Malheureusement avec les groupes de première année nous devons souvent repartir de zéro. D'une part, nous ne sommes pas autorisés, et bien sûr, nous ne voulons pas redoubler le programme scolaire, d'autre part, c'est tout simplement impossible. Nous essayons de ne pas répéter, mais avec le nombre d'heures de cours et le niveau des étudiants nous essayons de faire ce qui est possible.

E3 ; Nous répétons presque toujours le programme scolaire dans la première année d'étude. Nous avons dans les groupes des étudiants qui sont à niveau A1 ou A2, parfois intermédiaire, mais même s'il y a deux ou trois personnes avec un niveau bas, nous sommes obligés de répéter tout.

Un des enseignants a également mentionné le niveau réel des étudiants entrant à l'université qui est très bas pour utiliser le CECR. Il trouve que cadre est créé pour un contexte européen et qui ne répond pas aux réalités de l'Arménie, ni pour les écoles ni pour les universités :

E6 : Dans notre université la réalité est que les nouveaux étudiants ont un niveau très bas par rapport aux niveaux européens, car le niveau réel est autre. Je ne sais pas si c'est faute de programme scolaire ou des examens d'entrée mais nous sommes obligés de répéter tout le programme scolaire même si nous ne le voulons pas. ... C'est quelque chose d'artificiel pour correspondre aux standards européens ...

Selon les enseignants, les élèves ne finissent pas l'école avec le niveau seuil attendu et les standards proposés par le gouvernement arménien, d'atteindre est d'avoir des diplômés d'école

avec un niveau B1 est loin d'être atteint. Par conséquent, l'organisation des processus d'enseignement chez les enseignants à l'université visant à développer le plurilinguisme chez les étudiants est difficile.

5. ANALYSE DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Si l'on considère que les enseignants sont les acteurs de terrain qui mettent en œuvre dans leur enseignement en classe ces nouvelles orientations de l'enseignement, il est donc pertinent d'écouter ce que ces enseignants ont à nous dire sur leur parcours, leurs conceptions, leurs publics et leurs pratiques selon ce nouveau cadre puis d'observer leurs stratégies dans les cours, tout en contextualisant les conditions de leur enseignement. Les pratiques des enseignants ont été également analysées du point de vue de leurs étudiants à travers des questionnaires, dont les résultats seront présentés dans ce chapitre.

Donc, afin de répondre à nos questions de départ et de mettre en œuvre nos objectifs généraux, nous proposons d'analyser dans ce chapitre en un premier temps les entretiens menés avec des enseignants de français et d'anglais, ensuite nous présenterons les résultats des questionnaires étudiants et enfin, nous effectuerons une analyse des observations de classe, où nous tâcherons d'identifier les stratégies élaborées par nos enseignants dans leurs classes de français et d'anglais.

5.1. LES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS :

PERCEPTIONS DES NOUVELLES DIRECTIVES ET DE LEURS EFFETS

Nous avons identifié et analysé les perceptions des principes du CECR et leurs effets sur les programmes et les pratiques chez les enseignants de français et d'anglais selon les questionnaires ([voir l'annexe 6](#)). Ci-dessous, nous allons également analyser les réponses des enseignants sur ce fait à l'aide des entretiens de suivi afin de comprendre plus complètement

l'avis des enseignants sur ces nouvelles directives et comment elles influencent l'organisation de l'enseignement.

A l'aide d'une analyse thématique nous avons organisé les données textuelles des entretiens enseignants de cette partie de l'étude. Compte tenu du nombre réduit des participants, les données recueillies à travers les entretiens ne sont pas présentées comme le résultat d'une recherche généralisable en soi, mais elles ont plutôt été utilisées pour analyser quelles dimensions du CECR sont mobilisées dans les discours des enseignants. Elles ont servi également à comprendre si les enseignants des langues étrangères tiennent-ils compte du CECR et de l'approche actionnelle dans leur travail pédagogique. Ces résultats ont été ensuite confortés par les données recueillies à travers les questionnaires étudiants ainsi que les observations de cours.

Nous avons combiné et consolidé les données des entretiens enseignants autour des cinq domaines ci-dessous ;

- 1) Perception positive du CECR comme une grille d'évaluation,
- 2) Impact négatif sur la qualité de connaissance des apprenants,
- 3) Maîtrise de grammaire vs. perspective actionnelle et approche communicative,
- 4) Tâches et supports pédagogiques comme une mise en place de l'actionnelle,
- 5) Manque d'information sur les objectifs d'apprentissage par rapport aux principes du CECR ;

Cette analyse nous a permis de présenter les discours des enseignants et de trouver un lien entre les pratiques des enseignants arméniens et les principes du CECR, une des finalités de notre recherche étant en effet de résumer les forces et les faiblesses associées à l'intégration du CECR dans le contexte arménien. Nous allons discuter ces quatre domaines plus en détail dans les chapitres qui suivent.

5.2. PERCEPTION POSITIVE DU CECR COMME UNE GRILLE D'ÉVALUATION

La perception positive du CECR comme une grille d'évaluation est revenue sous plusieurs formes au cours de notre recherche. Comme nous l'avons mentionné précédemment la presque totalité des participants associaient le CECR exclusivement aux standards de niveau, notamment comme une grille ou échelle d'évaluation.

Lors des entretiens certains participants ont poussé plus loin leur réflexion sur l'influence positive du CECR pour déterminer le niveau de connaissance des apprenants ;

E4 : je crois que cet impact est positif parce que si au début tu arrives à comprendre le vrai niveau de l'étudiant il est plus facile de s'orienter concernant les manuels et les méthodologies.

E1 : Oui, je crois que si ce cadre s'utilise correctement il peut être très utile. L'enseignant comprend et clarifie les niveaux des apprenants, ce qui nous aide à comprendre ce dont les apprenants ont besoin, et au cours de l'année cela peut nous donner un stimulus de progresser.

E5 : Oui, je crois que cet impact est vraiment très positif parce que maintenant, partout dans le monde en donnant une évaluation à la connaissance d'une langue on utilise cette grille proposée par le CECR, même les personnes d'autres domaines et d'autres spécialités. Et ces niveaux sont déjà devenus très reconnus et clairs pour tout le monde.

Nous voyons que l'un des objectifs principaux du CECR qui consistait de définir les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en une échelle d'évaluation internationale et transparente a été accueilli très favorablement par la plupart des enseignants arméniens participant à notre recherche. Un des enseignants a particulièrement mentionné le fait que cette échelle est

utilisée « partout dans le monde » et il est « très reconnu et clairs pour tout le monde » qui rend son impact sur l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie très positive.

5.3. IMPACT NÉGATIF SUR LA QUALITÉ DE CONNAISSANCE DES APPRENANTS

Mais à côté de ces réponses positives, une des enseignantes interviewées a soulevé une influence négative du CECR sur la qualité de l'enseignement des langues. Selon elle, le CECR limite la connaissance des langues qui n'est pas une chose positive pour l'enseignement.

E4 : à mon avis, chez nous, ces changements ont eu un impact négatif sur la qualité des connaissances des étudiants. Très souvent les étudiants n'ont pas envie de lire des œuvres littéraires, ce qui est très important pour l'apprentissage d'une langue. Bien sûr les nouvelles technologies offrent des opportunités très précieuses pour les étudiants d'obtenir des informations, mais il faut être un petit peu conservatif. Et nous, les enseignants, devons transmettre aux étudiants une langue non seulement compréhensible et facile à retenir, mais une langue qui est belle, qui est riche et qui est flexible. En plus compte tenu des particularités nationales, une transition complète est impossible. Tout d'abord, le niveau académique et la mentalité des étudiants ne sont pas encore prêts pour une liberté académique absolue ; cela prend beaucoup de temps.

Dans cette réponse nous avons trouvé un lien avec les critiques du CECR concernant les limites du sens et de la parole chez les enseignants. Comme nous l'avons discuté dans le cadre théorique ([partie 2, chapitre 3.2](#)) selon cette critique, pour le CECR la parole procède d'un calcul stratégique qui vise un résultat, c'est dire que la langue qui prime dans le CECR ne fonctionne que comme un code, comme un idiome technique (Prieur et Volle, 2016) et comme résultat le cercle de connaissance de vocabulaire chez les apprenants reste limité. Comme le participant de notre entretien mentionne « **Très souvent les étudiants n'ont pas envie de lire des œuvres**

littéraires, ce qui est très important pour l'apprentissage d'une langue ». Selon elle, le CECR ne donne qu'un bagage minimal qui est **compréhensible et facile à retenir**, et le rôle des enseignants est d'enseigner **une langue qui est belle, qui est riche et qui est flexible**. Ce type d'enseignement et d'apprentissage moderne et simplifié néglige en fait l'importance de la richesse des langues et rend le vocabulaire de plus en plus limité et simple pour les apprenants qui est parfois perçu comme un impact négatif. Cette enseignante a également parlé des particularités nationales des apprenants arméniens, qui ne sont pas encore prêts à l'apprentissage autonome.

D'une manière générale, en analysant les réponses des enseignants sur l'impact du CECR, nous voyons que les déclarations des participants portent soit sur le CECR comme une grille d'évaluation internationale pour définir les niveaux des langues, soit sur la simplification de langue à enseigner. Nos répondants n'ont même pas fait allusion à l'impact du CECR sur leurs pratiques pédagogiques, sur les tâches qu'ils utilisent, sur les manuels et ressources qu'ils choisissent comme un accompagnement du curriculum.

5.4. MAÎTRISE DE GRAMMAIRE VS. PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET APPROCHE COMMUNICATIVE

Lors de nos entretiens avec les enseignants, nous nous sommes intéressée à la manière dont les enseignants décrivaient les approches et les pratiques didactiques qu'ils utilisent afin d'organiser leurs cours. Les résultats ont révélé que la plus grosse difficulté rencontrée par les enseignants est de faire face à des regroupements de niveaux dans un même cours qui rendent quasi impossible l'organisation d'un cours interactif et actionnel. De plus, le niveau des étudiants joue un grand rôle sur le choix de l'approche des enseignants. Les réponses de nos enseignants concernant l'approche méthodologique qu'ils mettent en place en classe ont été variées et comprenaient des approches méthodologiques aussi bien traditionnelles que communicatives. Les enseignants ont souligné l'importance de l'approche communicative de

l'enseignement mais ont également montré qu'elles prêtent une attention considérable à la maîtrise de grammaire comme une condition obligatoire pour communiquer.

*E5 : ... lors de mes cours je mets l'accent surtout sur la communication des étudiants, sur leurs capacités d'exprimer leurs idées à l'oral. Je tâche d'organiser les leçons d'une manière que les étudiants ne sentent pas une timidité de s'exprimer. Parce que le premier objectif d'une langue et de transmettre une idée, et mes étudiants doivent apprendre à exprimer leurs idées aisément. **Bien sûr on travaille sur la grammaire, pour ne pas faire beaucoup de fautes.** Mais pour moi l'essentiel est la communication de mes étudiants.*

*E1 : Moi je fais un mélange de deux méthodes d'enseignement, **premièrement c'est la méthode communicative, qui a l'objectif d'enseigner aux étudiants à s'exprimer sur la langue, à pouvoir communiquer et utiliser la langue,** et simultanément j'utilise la méthode grammaire et traduction, qui est à mon avis très importante pour que les étudiants parlent correctement, sans fautes grammaticales et pour que les étudiants comprennent la structure de la langue. Parce que si l'étudiant comprend la structure de la langue, il ne sera jamais difficile pour lui de former un discours. En plus, il est important de mettre un accent particulier sur la grammaire pour que les étudiants puissent passer avec succès les travaux de contrôle et les examens de la fin du semestre.*

Le fait que la plupart des enseignants ont mentionné l'importance des cours communicatifs et interactifs est bien sûr très positif comme motivation d'intégrer les principes du CECR. Mais en même temps, il ne faut pas négliger la perception des enseignants du fait que leurs étudiants doivent d'abord maîtriser la grammaire avant l'expression. Cette conception peut être considérée comme un véritable frein pour la mise en place de la perspective actionnelle et même de l'approche communicative par les enseignants même s'ils déclarent dans leurs discours d'avoir organisé des cours communicatifs.

En plus, les réponses des enseignants montrent un changement de méthodologie en fonction des niveaux des apprenants

E2 : Les méthodologies que j'utilise dépendent aussi des niveaux des étudiants. Si les étudiants sont de niveaux débutants, je suis obligée de mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire, s'ils ont des connaissances de base, nous commençons déjà à faire des discussions, etc.

Cette même participante a mentionné qu'elle trouve que l'étude de la grammaire est très importante et donc, elle consacre assez de temps à l'explication de la grammaire. Elle présente la règle, on discute des exemples ensemble et on fait des exercices dans la classe. Cette description nous semble un exemple d'un cours assez traditionnel sous une approche presque de grammaire-traduction. Le témoignage de cette enseignante renforce une fois le frein de la maîtrise de grammaire pour pouvoir communiquer. Nous pouvons comprendre de cette réponse que l'étudiant débutant ne s'exprime pas en langue étrangères, et les discussions et les expressions arrivent seulement après la maîtrise de grammaire.

La réponse d'un autre participant a aussi montré que l'introduction de grammaire est perçue comme une difficulté de mettre en place une approche actionnelle et communicative lors des cours.

E 3: Franchement dit, je n'arrive pas à bien présenter la grammaire en gardant dans la classe l'interactivité des étudiants, donc pour moi la grammaire est un peu triste. Mais en tout cas, je tâche de ne pas organiser la présentation de la grammaire comme l'on faisait traditionnellement, c'est-à-dire présenter la règle, et faire des exercices. Je tâche de créer des situations, des dialogues, des chansons, des textes. Je crois que les textes sont très importants pour enseigner non seulement la grammaire mais aussi le vocabulaire, le lexique etc. Très souvent je présente le texte, et seulement après j'explique la grammaire qui était utilisée dans le texte. Mais en tous cas,

malheureusement, je ne peux pas dire que l'enseignement de la grammaire est interactif lors de mes classes. Je suis sûre qu'il y a des enseignants qui arrivent à organiser l'enseignement de la grammaire mieux que moi.

Ainsi, comme nous l'avons discuté, les enseignants organisent les cours des langues sous une approche traditionnelle avec une traduction systématique. Ce que nous comprenons, même si les enseignants sont motivés et ont envie d'organiser les cours d'une manière interactive, il existe plusieurs aspects qui freinent la mise en place de cet objectif, comme les niveaux de langue hétérogènes des étudiants, le manque de technique chez les enseignants ainsi que la place qu'ils accordent à la maîtrise de grammaire pour pouvoir communiquer et s'exprimer en langue étrangère.

5.5. TÂCHES ET SUPPORTS PÉDAGOGIQUES COMME UNE MISE EN PLACE DE L'ACTIONNAIRE

Pour pouvoir établir des parallèles entre les pratiques pédagogiques et les principes du CECR, nous avons inclus dans le questionnaire une question révélant les tâches et supports pédagogiques que les enseignants utilisent pendant les cours. 29 enseignants ont donné leurs réponses à la série d'affirmation dont les résultats sont présentés ci-dessous. D'abord nous rappelons les affirmations sur laquelle les participants étaient demandé de se positionner ;

1. *J'utilise des textes littéraires pour enseigner compréhension écrite et expression orale.*
2. *J'utilise des textes authentiques et des activités de communication qui exigent une utilisation réelle de la langue.*
3. *J'organise des activités qui exigent des tâches collectives (en groupe et à deux, jeux de rôles) pour encourager la communication entre les étudiants.*
4. *J'organise plutôt des activités pour pratiquer la grammaire qu'échanger des informations.*

5. *Je ne présente pas les règles grammaticales pour enseigner la grammaire mais je la fais pratiquer par des exemples et des exercices.*
6. *Je consacre une partie de mes classes à l'étude de la culture.*
7. *Je ne corrige pas les erreurs avec une explication immédiate mais favorise la correction entre étudiants et l'autocorrection etc.*
8. *J'utilise les Technologies de l'information et de la communication pendant les cours pour faire des tâches authentiques (conversation téléphonique, discussions en ligne, création des blogues, ou échange de courrier électronique...).*
9. *Le développement de la capacité des étudiants de penser et de travailler en autonomie est un objectif important pour moi.*
10. *J'enseigne le vocabulaire avec des listes bilingues.*

Nous allons présenter les résultats selon l'ordre des affirmations présenté ci-dessous. Ainsi, 56,5 % des participants ont déclaré qu'ils sont plutôt d'accord d'utiliser des textes littéraires pour enseigner la compréhension écrite et l'expression orale. Mais en même temps la grande majorité des participants avec 47,8% de « plutôt d'accord » et 52,2% de « tout à fait d'accord » ont mentionné qu'ils utilisent des textes authentiques et des activités de communication qui exigent une utilisation réelle de la langue. Les tâches collectives semblent être assez répandues parmi les enseignants des universités cibles. 43,5 % sont tout à fait d'accord et 47,8 % sont plutôt d'accord à cette affirmation « J'organise des activités qui exigent des tâches collectives (en groupe et à deux, jeux de rôles) pour encourager la communication entre les étudiants ». Mais il faut en même temps noter que la pratique des activités purement grammaticales n'est pas complètement absente parmi les enseignants. Comme 52,2% des répondants ont marqué plutôt d'accord et seulement 30,4 % pas d'accord à la question « J'utilise plutôt des activités pour pratiquer la grammaire qu'échange d'informations » et on a 17,4 % de réponses « je ne sais pas ». La question suivante portait sur la manière de présenter et pratiquer les règles grammaticales pour enseigner la grammaire. A la question « Je ne présente pas les règles

grammaticales pour enseigner la grammaire mais je la fais pratiquer par des exemples et des exercices. » 21,7 % des participants ont répondu pas du tout d'accord, 30,4 % pas d'accord et 17,4 % je ne sais pas. Seulement 21,4 % des répondeurs ont été plutôt d'accord et 8,7 % tout à fait d'accord. Concernant l'aspect culturel des cours, les résultats ont montré que la majorité des participants ne sont pas très sûrs s'ils consacrent une partie de leurs classes à l'étude de la culture en donnant la réponse « je ne sais pas ». Ce point a été retenu pour être approfondi lors des questionnaires des entretiens de suivi. La question suivante concernait la correction des fautes des étudiants et était formulée comme suit : « Je ne corrige pas les erreurs avec une explication immédiate mais favorise la correction entre étudiants et autocorrection, etc. ». Ici la majorité des participants sont plutôt d'accord ou bien tout à fait d'accord avec la déclaration. Mais il faut également noter que 26 % ont donné la réponse « Je ne sais pas » et 21,7 % « pas d'accord ».

Il faut constater que la plupart des enseignants participant au questionnaire déclarent utiliser des Technologies de l'information et de la communication pendant les cours pour faire des tâches authentiques (conversation téléphonique, discussions en ligne, création de blogues, ou échange de courrier électronique...). Particulièrement 60,9 % des participants étaient plutôt d'accord et 13 % tout à fait d'accord à cette affirmation.

Un important investissement de la part des enseignants est de développer chez les étudiants la capacité de penser et de travailler en autonomie. Les résultats de notre questionnaire ont montré que la plupart des enseignants déclarent que l'autonomie des apprenants est prise en compte. 67,5 % des participants ont affirmé que « Le développement de la capacité des étudiants de penser et de travailler en autonomie est un objectif important pour moi ». La dernière partie de cette série de questions portait sur l'enseignement du vocabulaire. On a révélé que 56,5 % des enseignants sont plutôt d'accord et 26,1 % sont tout à fait d'accord qu'ils enseignent le vocabulaire en utilisant des listes bilingues.

Après la présentation des résultats des questionnaires portant sur les tâches et supports pédagogiques nous allons analyser les résultats des entretiens avec les enseignants qui abordaient le même sujet.

Comme nous l'avons présenté lors de notre cadre théorique, les tâches jouent un grand rôle dans l'organisation des cours d'une perspective actionnelle. Pour cette raison nous avons inclus dans la trame d'entretien une question sur les types de tâches que nos participants préfèrent mettre en œuvre dans leurs pratiques.

Dans la plupart des réponses, à côté des tâches traditionnelles des manuels, nous avons reçu le témoignage de certains exemples de tâches très intéressantes centrées sur les étudiants. A l'aide de ces tâches, les enseignants donnent du sens au processus de l'enseignement, ou l'étudiant devient un acteur actif de son apprentissage.

E5 : Je peux constater, et tous mes étudiants aussi, vous pouvez même leur demander, que la grande partie de mes cours passe sur des tâches qui donnent aux étudiants la possibilité de s'exprimer. Comme les groupes avec qui je travaille sont de 13-15 personnes, il est plus facile pour moi d'organiser des discussions, des jeux de rôles, des travaux en groupes etc. il y a plusieurs exemples de tâches que j'utilise pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral. Par exemple si on discute un sujet, ou bien un nouveau concept, je demande à mes étudiants d'imaginer qu'ils doivent décrire ce concept à un petit enfant. Surtout les règles grammaticales. Ou bien très souvent nous jouons un jeu qui met mes étudiants dans différents rôles, pharmaciens, émetteurs, agents touristiques, etc. On fait très souvent des exercices avec des téléphones. Une fois nous avons téléphoné à un hôtel réel, on avait choisi l'option d'une assistante qui parlait anglais, et l'on avait commencé à se renseigner en anglais.

Quant aux matériaux pédagogiques, les participants de nos entretiens ont déclaré utiliser les documents authentiques qu'ils trouvent dans les journaux, les revues, sur Internet, BBC Learning English, le radio RFI, des sites différents, comme TEDx etc.

5.6. MANQUE D'INFORMATION SUR LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU CECR

Pour la question finale de notre trame d'entretien, nous avons interrogé les participants de notre recherche sur les objectifs d'apprentissage qu'ils définissent par rapport aux principes du CECR. Nous faisons le constat que les réponses à cette question ont été plutôt brèves et imprécises. Les enseignants ne développaient pas vraiment leurs réponses à cette question et donnaient des réponses vraiment brèves et imprécises.

E5 : Je ne peux pas dire précisément. Franchement je ne sais pas, je vais absolument trouver plus d'information sur ce cadre après notre entretien.

E4 : Je crois que comme le CECR est pour moi surtout les niveaux des langues je l'utilise seulement pour distinguer les niveaux des étudiants. Mais cela m'a vraiment intéressé, je vais lire et prendre connaissance avec les principes de ce Cadre pour l'enseignement.

E2 : Je crois que je mets en place le cadre premièrement pour comprendre quel est le niveau de mes étudiants, pour travailler selon ces niveaux. Lors de l'enseignement je ne prête pas une attention particulière au cadre, et à la fin, lorsque je fais une évaluation de mes étudiants. Donc je l'utilise au début des cours et à la fin.

Nous pouvons faire l'hypothèse que la raison principale de ses réponses laconiques peut être le manque d'information sur les objectifs d'apprentissage définis par le CECR. L'analyse de la discussion des participants a montré que leur réflexion séparait la dimension d'évaluation des niveaux des étudiants de celle d'enseignement « ...je mets en place le cadre premièrement pour comprendre quel est le niveau de mes étudiants, pour travailler selon ces niveaux. Lors de

l'enseignement je ne prête pas une attention particulière au cadre ». Ce rôle du CECR comme outil d'évaluation se prononce assez fréquemment dans les réponses des enseignants. Ainsi nous pouvons constater que parmi les enseignants arméniens le CECR est majoritairement utilisé comme une simple grille d'évaluation prête à appliquer pour définir le niveau de l'apprenant.

6. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES VUE PAR LES ÉTUDIANTS

Dans le cadre de notre recherche, nous avons prêté une attention particulière à l'avis des étudiants concernant les pratiques pédagogiques des enseignants. Par « pratique pédagogique », nous entendons l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants. Cela nous a permis de faire la triangulation des données collectées des entretiens et des questionnaires auprès des enseignants, étudiants ainsi que des observations des cours.

Nous rappelons que notre questionnaire conçu pour les étudiants comprenait 10 questions au total : les trois premières questions portaient sur l'information de leur université, de leur niveau de langue et la première langue étrangère étudiée à l'Université et les sept autres questions portaient sur les pratiques de leurs enseignants. Le questionnaire comprenait des énoncés sous forme d'une échelle Likert pour obtenir une idée générale dans laquelle les étudiants interrogés étaient d'accord ou en désaccord. Ce chapitre consiste à présenter, à analyser et à interpréter les résultats de notre enquête avec les étudiants.

6.1. RESULTATS SYNTHETIQUES DU QUESTIONNAIRE

Avant de présenter les résultats de notre questionnaire étudiant, nous rappelons que 126 étudiants de six universités au total ont participé à la recherche. La distribution des étudiants par universités est présentée dans le tableau No 3, dans la partie de Méthodologie.

Le tableau No 22 illustre les résultats du questionnaire pour tous les étudiants qui ont participé à notre étude.

Tableau No 22 : Perception des pratiques pédagogiques par les étudiants

Items	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Les tâches d'apprentissage visent à développer nos compétences de compréhension orale ou écrite	60%	29 %	12 %	0 %
2. Les tâches d'apprentissage visent à développer nos compétences de production orale ou écrite	58 %	32 %	9 %	2 %
3. Nous choisissons les tâches d'apprentissage que nous effectuons en fonction de nos besoins	9 %	22 %	34 %	35 %
4. Nous faisons souvent des jeux de rôles, projets de groupe, etc. permettant de développer les compétences interpersonnelles et interculturelles	25 %	17 %	37 %	21 %
5. J'utilise des ressources informatiques pour développer l'apprentissage en autonomie (conversation téléphonique, discussions en ligne, création des blogues, ou échange de courrier	34 %	26 %	22	18 %
6. Mon enseignant utilise une évaluation pour nous offrir des retours ciblés, plutôt que pour uniquement attribuer des notes	45 %	29 %	15 %	11 %
7. Les cours de langue de notre Université nous donnent suffisamment de connaissances et de compétences langagières pour faire un stage à l'étranger ou continuer nos études à l'étranger.	52 %	18 %	18 %	11%

Les deux premiers items portant sur le développement des compétences de compréhension ou production de langue ont eu des résultats presque identiques avec 60% et 58% de réponses

positives. Nous faisons le constat que lors de leurs pratiques pédagogiques les enseignants travaillent de manière égale sur le développement des compétences de compréhension et production orale ou écrite.

Nous voyons également que les étudiants ne se considèrent pas comme des apprenants autonomes et ne choisissent presque pas des tâches d'apprentissages selon leurs besoins avec comme l'indiquent les résultats de l'énoncé suivant (seulement 9 % affirme qu'ils choisissent les tâches d'apprentissage qu'ils effectuent en fonction de leurs besoins). Ainsi nous pouvons constater que majoritairement c'est l'enseignant qui contrôle les cours et qui décide le contenu du processus d'apprentissage.

Les tâches interactives comme les jeux de rôles, projets de groupe etc. permettant de développer les compétences interpersonnelles et interculturelles sont aussi rarement utilisés lors des pratiques des enseignants selon leurs étudiants, 37 % des participants ont affirmé que c'est rarement utilisé et 21 % ont mentionné l'option « jamais ». Pour l'item suivant 34 % des participants affirme d'utiliser des ressources informatiques pour développer l'apprentissage en autonomie. Nous avons également inclus une affirmation sur l'évaluation les enseignants utilisent et 45% des participants ont déclaré que leur enseignant utilise une évaluation pour offrir des retours ciblés, plutôt que pour uniquement attribuer des notes

Finalement, les résultats du questionnaire montrent une satisfaction générale sur les connaissances et les compétences langagières qu'ils reçoivent à l'Université pour faire un stage ou continuer leurs études à l'étranger.

6.2. SATISFACTION GLOBALE DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Comme nous l'avons discuté lors de l'analyse documentaire, la promotion de la mobilité des étudiants s'est développée et ne cesse de se développer en Arménie dans un contexte de

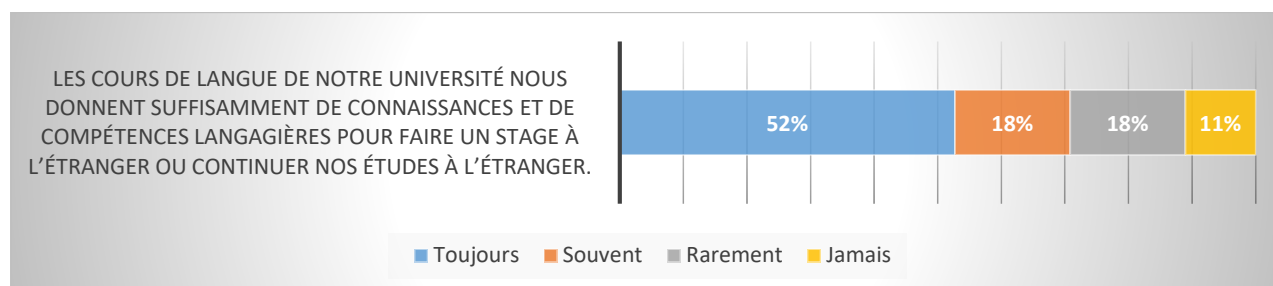
mondialisation et de crise économique. Des outils permettant une plus grande transparence et une comparabilité des enseignements, comme le système des trois cycles Licence-Master-Doctorat, celui des unités capitalisables transférables ECTS ou la reconnaissance des diplômes et des qualifications sont venus renforcer le dispositif.

Les étudiants arméniens ont la possibilité de s'inscrire dans une université à l'étranger et de faire reconnaître leur parcours académique. C'est cette perspective qui a majoritairement influencé le gouvernement arménien à s'attacher au processus de Bologne et à intégrer le plurilinguisme dans la société arménienne.

Dans cette optique, nous avons interrogé nos étudiants pour savoir s'ils pensaient que les cours de langue de leur université leur donnaient suffisamment de connaissances et de compétences langagières pour faire un stage à l'étranger ou continuer les études à l'étranger.

Les résultats sont présentés dans la figure No 6 :

Figure No 6 : Satisfaction des étudiants de l'enseignement des langues



Comme nous le voyons 66 étudiants sur 126 participants aux questionnaires trouvent que les connaissances langagières acquises dans les universités sont suffisantes pour continuer leurs études à l'étranger. Ainsi, nous pouvons constater que les étudiants sont globalement satisfaits de l'adéquation de leurs cours des langues pour faire un stage ou continuer les études à l'étranger.

Afin de trouver des corrélations de type d'université avec ces résultats recueillis, nous avons synthétisé les résultats par Université dans le tableau No 23.

Tableau No 23 : La moyenne des réponses des étudiants par Université

U	Nombre de participants	Les cours de langue de notre Université nous donnent suffisamment de connaissances et de compétences langagières pour faire un stage à l'étranger ou continuer nos études à l'étranger.
U1	22	3.30
U2	13	2.77
U3	26	3.54
U4	21	2.19
U5	16	3.06
U6	28	2.63

Ainsi sur la base des résultats des questionnaires, nous avons trouvé intéressant de constater que le niveau minimal de satisfaction est éprouvé par les étudiants des universités qui sont plutôt techniques (U2 ; Université d'Etat d'Economie et U6 ; Université nationale Polytechnique de l'Arménie). Et contrairement aux étudiants de l'Université des langues et des sciences sociales (U1) et de l'Université Française en Arménie (U3) ont montré un niveau de satisfaction sensiblement plus élevé des cours de langue à des besoins de mobilité.

7. LES PRATIQUES OBSERVÉES SUR LE TERRAIN

Après avoir analysé les questionnaires, les entretiens réalisés auprès de nos enseignants de français et d'anglais ainsi que les questionnaires auprès des étudiants, nous analysons à présent les observations menées dans la classe de ces enseignants d'anglais et de français.

Rappelons que les informations sur les classes observées sont présentées dans [le tableau No 6](#), dans le chapitre 5.4. de notre partie de Méthodologie.

Pour effectuer nos observations, nous avons élaboré une grille d'observation inspirée de la « matrice qualité pour l'utilisation du CECR » du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) (Piccardo et al, 2019)³⁴.

Nous n'avons pas pu filmer le déroulement des cours ni les interactions dans la classe pendant nos observations d'une part, pour ne pas perturber les apprenants et les enseignants et d'autre part, car les enseignants et les responsables de cette institution ne le souhaitaient pas.

Nous rappelons ici les grandes rubriques de la grille d'observation des classes de langue, dont les analyses ont pour finalité de caractériser :

- les coordonnées de l'observation (l'université, l'enseignant, la classe, le niveau, la date, etc.) ;
- les matériaux didactiques utilisés dans le cours (ressources authentiques, langue en contexte, tâches actionnelles) ;
- les pratiques pédagogiques de l'enseignant en cohérence avec le perspective actionnelle (méthodes utilisées, les stratégies et démarches de l'enseignant) ;

³⁴ Voir la partie de méthodologie

- l'évaluation des étudiants (retours ciblés, démarche de portfolio, évaluations de production versus de processus, évaluations de la conscience linguistique et de la compétence plurilingue et interculturelle).

De ces observations, nous allons tâcher de dégager les caractéristiques propres à la situation d'enseignement du français et de l'anglais, aux diverses stratégies développées par les enseignants dans ces conditions et concluons sur leurs pratiques enseignantes en tâchant de voir si elles reflètent les descriptions données lors des entretiens, si elles correspondent aux résultats des questionnaires avec les étudiants et finalement, si elles rejoignent les principes du CECR.

7.1. PRÉSENTATION DES COURS OBSERVÉS

Dans ce chapitre nous analysons les classes d'anglais et de français des enseignants participant à notre étude. D'abord nous allons présenter sur des tableaux synthétiques le contexte de l'observation avec les conditions d'enseignement et les document et supports didactiques utilisés par l'enseignant. Ensuite nous décrirons d'une manière synthétique le déroulement du cours et activités mises en place avec les modalités d'évaluation. , le dispositif d'enseignement avec les différents supports à disposition, les méthodes et documents utilisés en cours, les activités utilisées pour faire acquérir des compétences ciblées à l'oral et à l'écrit, les différentes techniques de classe mises en œuvre, les modalités d'évaluation pendant la leçon, les interactions des acteurs dans la classe, les méthodes d'enseignement des enseignants, etc.

Nous présentons dans un premier temps un tableau No 24 synoptique des résultats de nos observations de classes avant d'en faire l'analyse interprétative.

Tableau No 24 : tableau synoptique des résultats des observations de cours

N.	Coordonnées observation (nom, classe, niveau)	Date et durée de l'observation	Conditions d'enseignement (disposition, équipement, support technique etc.)	Langue utilisée par l'enseignant
O1	Français 3 ^{ème} année Niveau B1	80 min 22.03.2019 14 étudiants (9 garçons, 5 filles) 2 absences	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc.	Principalement français (rarement arménien)
O2	Français 2 ^{ème} année Niveau A1	80 min. 22.03.2019 9 étudiants (5 garçons, 4 filles), Pas d'absence	Petite salle avec une grande table ronde Tableau blanc effaçable Magnétophone	Principalement arménien
O3	Français 1 ^{ère} année Niveau A1	80 min. 25.03.2019 12 personnes (7 garçons, 5 filles) 1 absence	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc.	Français avec une traduction de chaque phrase en arménien
O4	Anglais 4 ^{ème} année Niveau C1	80 min. 02.04.2019 14 étudiants (5 garçons, 9 filles)	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau blanc effaçable	Seulement anglais (pas de mot en arménien)
O5	Anglais 3 ^{ème} année Niveau B1	80 min. 08.04.2019 20 étudiants (4 garçons, 21 filles) 2 absences	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc. Magnétophone	Principalement anglais

			Internet diffusé par l'enseignant	
O6	Anglais 1 ^{ère} année Niveau A1	80 min. 12.04.2019 12 étudiants (7 garçons, 5 filles)	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc.	Principalement anglais avec une traduction
O7	Anglais 3 ^{ème} année Niveau B2	80 min. 16.04.2019 22 étudiants (13 garçons, 9 filles)	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc. Utilisation de téléphone mobile pour les activités d'écoute	Principalement anglais
O8	Anglais 2 ^{ème} année Niveau B1	80 min. 16.04.2019	Tables et chaises alignées face à l'enseignante Classe avec tableau traditionnel, craies, etc.	Principalement anglais avec une traduction

Nous avons observé huit cours au total de différents niveaux. Dans tous les cours l'anglais ou le français était enseigné comme la première langue étrangère après le russe sauf le cours de O3 où le français était la deuxième langue étrangère pour les étudiants. Tous les cours observés ont duré 80 minutes, sans pause.

7.2. ORGANISATION DE L'ESPACE-CLASSE

Comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, il est nécessaire d'étudier les modalités d'organisation de l'espace en termes du rôle de l'enseignant lors de l'enseignement qui est significatif pour le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour la plupart des cours les classes ont été disposés avec des tables et chaises alignés face à l'enseignant avec des tableaux traditionnels, dans un seul cas nous avons observé un cours dans une petite salle avec une grande table ronde. Cette conception verticale de l'enseignement, où l'enseignant est en position dominante et hiérarchique vis-à-vis de son groupe, diminue la possibilité chez les apprenants de devenir des agents autonomes et actifs dans leurs apprentissages car ils sont majoritairement dépendants d'un guide, qui est dans notre cas l'enseignant. Nous supposons que les enseignantes ne veulent pas changer leur position parce que c'est une habitude acquise dans leur propre parcours scolaire puis académique d'apprentissage des langues qu'elles reproduisent dans leur enseignement. Nous avons pu observer que toutes les enseignantes se mettaient face à leurs étudiants pour expliquer les règles, donnant des consignes et supervisant les différentes activités de la leçon. C'est donc un enseignement centré sur l'enseignant qui endosse le rôle de guide de l'apprentissage : selon les consignes données, les étudiants répondent aux questions de l'enseignante ou à celles du manuel sans développer de stratégies d'apprentissage propres – du moins visibles dans la classe. Les enseignants ne s'appuient pas sur les compétences (linguistiques, culturelles, sociolinguistiques, etc.) acquises par les étudiants dans d'autres langues et dans d'autres cultures, notamment à travers des expériences de mobilités géographiques et virtuelles.

Le CECR encourage le développement du plurilinguisme individuel, et pour cela, recommande la pédagogie actionnelle centrée sur l'apprenant et la tâche à résoudre. C'est donc en principe autour des apprenants que l'enseignement doit être organisé et non le contraire comme dans nos cas d'observations.

En ce qui concerne l'équipement technique des cours, aucun des classes n'était techniquement équipé, mais dans deux cas l'enseignant a utilisé un magnétophone pour les activités d'écoute, un enseignant a utilisé son propre téléphone portable et un des enseignants a diffusé un accès à l'internet pour les étudiants.

7.3. LANGUE UTILISÉE PAR LES ENSEIGNANTS

Nous avons également observé que la plupart des enseignants tâchaient d'utiliser la langue cible lors des cours, dans deux cas avec les étudiants de niveau A1 les enseignants donnaient une traduction immédiate, et avec les étudiants de niveau élevé les enseignants utilisaient moins la langue arménienne. Les résultats de nos observations nous ont montré une relation directe entre les niveaux de langues des apprenants et la langue utilisée par les enseignants. Particulièrement dans les cas des cours avec des étudiants débutants l'utilisation de la langue maternelle a été dominante. Dans certains cas (O3, O6, O7) les enseignants répétaient les mêmes phrases dans la langue cible et faisaient une traduction immédiate pour vérifier qu'elles avaient été comprises. En revanche, dans le cours O5, nous avons été témoins d'une utilisation unique de la langue cible par l'enseignante et par les étudiants.

7.4. MÉTHODES DE LANGUE ET MATÉRIELS DIDACTIQUES UTILISÉS : ENTRE TRADITION ET MODERNITÉ

Comme nous avons pu l'observer, la plupart des enseignantes utilisent des méthodes à la fois étrangères, ainsi que des manuels locaux. Parmi les manuels étrangers les enseignants des cours observés ont utilisé des manuels de CLE International (Tout va bien³⁵, Nickel !³⁶), les

³⁵ Hélène Augé et al, Tout va bien !, méthode de français langue étrangère (FLE) pour grands adolescents et adultes, niveau 1, CLE internationale

³⁶ Hélène Augé, et al, Nickel ! méthode de français langue étrangère (FLE) pour grands adolescents et adultes, niveau 1 (A1/A2)

manuels de Cambridge (Interchange³⁷, English grammar in use³⁸). En ce qui concerne les manuels locaux, c'étaient des manuels conçus par l'équipe de l'université comme la Méthode de français professionnel et des affaires. Nous avons également observé que dans le cas de la langue française les enseignants utilisaient aussi des manuels anciens, comme le manuel de français élaboré par les auteurs russes Popova, Kazakova et Kovalchuk³⁹ qui est, selon les enseignants, la seule méthode vraiment adaptée aux étudiants débutants pour travailler sur la grammaire. Pour les activités de contrôle d'écoute, les enseignants utilisent des exercices de Delf pour le français et IELTS pour l'anglais. Le tableau suivant est le récapitulatif des manuels utilisés lors des observations des cours.

³⁷ Jack C. Richards, Jonathan Hull, Susan Proctor, Interchange, forth ediction Grammar in Use

³⁸Raymond Murphy and Surai Pongtongcharoen,1985, Grammar in Use

³⁹ Popova, Kazakova et Kovalchuk, Manuel de Français, 21ieme Edition

Tableau No 25 : Documents et supports didactiques

N.	Manuel en principal	Manuel complémentaire	Supports authentiques
O1	Tout va bien : Grammaire en dialogue	Méthode de français professionnel et des affaires (méthode locale) ;	Pas de support
O2	Nickel! 1 - Niveaux A1/A2	I.Popova, J. Kazakova et G.Kovalchuk (Russie)	Photocopies des tâches supplémentaires
O3	Grammaire progressive du Français, Vocabulaire progressif du français, niveau débutant		Activités d'écoute DELF
O4	New Headway Advanced grammar in Use		
O5	New English File	English Vocabulary in Use	Activités d'écoute IELTS
O6	Interchange Essential Grammar in Use		
O7	Destination New English File	English in context	Photocopies des documents authentiques
O8	New Headway Advanced grammar in Use	Straightforward, CRITICAL THINKING	

Nous voyons que les documents et supports didactiques utilisés par les enseignantes au cours de nos observations, sont issus de méthodes fabriquées localement, dans certains cas choisis par l'enseignant sur un sujet particulier. Mais les manuels principaux utilisés par les enseignantes sont majoritairement des méthodes étrangères qui ne sont pas éloignées des principes du CECR.

Nous constatons que le système russe est pour l'Arménie une référence pédagogique encore très forte jusqu'à nos jours. La méthode de Popova, Kazakova et Kovalchuk a été déjà éditée vingt fois et reste pour les enseignantes le manuel proposant une méthode d'enseignement stable et efficace selon les enseignants. Ce qui nous a semblé intéressant est que ce manuel est utilisé non seulement par des enseignants de la génération formée sous la période soviétique mais aussi par celle avec une expérience plus modeste et plus récente.

Comme nous le voyons les enseignantes introduisent et utilisent dans leurs cours plusieurs ressources pédagogiques (méthodes récentes et anciennes, documents et supports didactiques complémentaires comme Internet, etc.) utilisant des ressources qui présentent la langue en contexte.

Ainsi nous pouvons constater que nos observations nous ont montré que l'enseignant utilise des ressources qui facilitent la mise en œuvre de la perspective actionnelle, préconisée par le CECR via l'accomplissement de tâches proches de la vie réelle. Mais ce phénomène n'est pas vrai pour tous les niveaux de cours ; tandis que les cours avec des étudiants avancés sont centrés sur l'apprenant avec plus d'utilisation de matériaux authentiques et de tâches communicatives et actionnelles, les cours avec les étudiants débutants sont majoritairement organisés d'une manière traditionnelle, avec une centration sur l'enseignant. Le rôle dominant de l'enseignant s'est présenté également dans le fait que lors des cours observés, l'enseignant contrôlait strictement le déroulement du cours en suivant le manuel. Ainsi dans aucun des cas de

l'observation nous n'avons suivi une organisation de classe avec un juste équilibre entre les apports pédagogiques, une pratique guidée et une pratique plus autonome.

7.5. LE DEROULEMENT DES CLASSES DE LANGUE : UNE DIVERSITÉ D'ACTIVITES ET DE TECHNIQUES

Pour présenter le déroulement des classes que nous avons observé nous avons premièrement synthétisé la partie de la grille d'observation portant sur la perspective actionnelle des cours, et nous l'avons présentée dans le tableau No 26 avec les moyennes de chaque item pour chaque université.

Tableau No 26 : Déroulement des cours par rapport à l'approche actionnelle

N.	Item	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	Moyenn
1	L'enseignant encourage la créativité dans la salle de classe, au travers, p.ex. de projets, d'applications d'écriture créative, de jeux et d'activités ludiques.	4	3	3	2	1	3	3	3	3
2	Tout en suivant le programme d'enseignement, l'enseignant réagisse avec flexibilité à ce qui motive l'apprenant, plutôt que de les en tenir strictement à un programme déterminé.	2	1	3	1	1	1	1	1	1.37
3	L'enseignant propose des activités qui encouragent les apprenants à mettre en pratique des stratégies de communication langagière	5	5	5	5	3	4	4	3	4.12

4	L'enseignant veille à ce qu'il y ait un juste équilibre entre les apports pédagogiques, une pratique guidée et une pratique plus autonome.	2	2	2	4	1	1	1	0	1.75
5	L'enseignant veille à ce qu'il y ait un juste équilibre entre les cours axés sur l'enseignant et le travail en paires et en petits groupes.	1	1	1	4	3	2	1	2	2.12
6	L'enseignant élabore ou sélectionne des tâches de vie réelle, qui rassemblent un certain nombre d'objectifs communicatifs en lien avec les compétences langagières qui s'y rapportent.	2	3	3	5	4	3	2	1	2.62
7	L'enseignant présente les nouvelles structures et le vocabulaire, dans un contexte susceptible de donner du sens à ces structures / ce vocabulaire.	2	1	1	1	1	4	2	3	2
8	L'enseignant veille à ce que les tâches soient pertinentes, significatives et résultant d'un travail de collaboration, avec un but et un contenu précis.	2	3	3	2	2	2	2	2	2.5
9	L'enseignant contrôle régulièrement l'efficacité ainsi que la justesse de la communication de l'apprenant.	5	4	4	3	5	5	4	3	4.25

10	L'enseignant utilise diverses techniques de correction (p.ex. correction différée pendant les activités d'expression; échanges avec les apprenants sur des erreurs communément commises).	1	0	0	1	1	1	1	1	1
11	L'enseignant offre des opportunités d'entreprendre des tâches ou des projets personnels valorisants.	2	3	3	2	1	2	2	2	2.12

Selon la synthèse des observations ci-dessous, ainsi que tenant compte les notes que nous avons prises lors des cours ([voir Annexe 9](#)), nous pouvons constater que les enseignants tâchent de mettre en place des activités qui encouragent les apprenants à mettre en pratique des stratégies de communication langagière. Nous avons observé une diversité d'activités menées tour à tour en équipe, en binôme, individuellement, avec des exercices de présentation, etc.

Nous avons observé par ailleurs dans certains cas des activités effectuées de manière traditionnelle, activités pour lesquelles les apprenants lisaient le texte à haute voix tour à tour et le traduisaient ensemble avec l'aide de l'enseignante qui participait de manière soutenue à cette activité. Nous voyons un grand contrôle de la part de l'enseignant. Il est à noter que cette pratique est commune aux classes de niveau débutant. Ces types de tâches ne semblent pas encourager la créativité dans la salle de classe chez les apprenants et donnent des possibilités limitées à l'utilisation de la langue authentique. Mais nous avons aussi rencontré des activités menées sur un mode plus interactif. Les cours avec des apprenants de niveau B1 ou C1 font preuve également d'un grand dynamisme en proposant des activités sur la langue, de communication, d'expression et de production à l'oral et à l'écrit en variant les manières de travailler. Lors de ces cours, l'enseignant a proposé des activités qui encouragent les apprenants à mettre en pratique des stratégies de communication langagière.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants arrivent à organiser des cours centrés sur les apprenants si le public a un niveau de langue un peu élevé. Autrement dit, le niveau de connaissances du groupe peut avoir une influence sur l'interactivité des cours et sur les tâches organisées. Ainsi dans les cas de cours d'anglais O5 et O4, nous pouvons observer des tâches communicatives avec une autonomie des étudiants, comme par exemple des étudiants à qui l'on demande de lire et de « se débrouiller » sans une traduction directe, de faire des hypothèses de sens, et de devenir ainsi un peu plus autonomes. Lors de ces cours nous avons également observé que les enseignants veillaient à ce que les tâches soient pertinentes, significatives et résultant d'un travail de collaboration avec un but et un contenu précis.

7.6. ÉCLECTISME MÉTHODOLOGIQUE : APPROCHES COMMUNICATIVES ET TRADITIONNELLES

Lors des cours observés nous avons remarqué que les enseignants des langues pratiquent des choix méthodologiques variés, incluant une approche traditionnelle ainsi que des activités communicatives et interactives. Selon l'item N 7 du tableau N27 les enseignants ne présentent pas les nouvelles structures et le vocabulaire, dans un contexte susceptible de donner du sens à ces structures / ce vocabulaire. Lors des observation nous avons prêté une attention particulière à la répétition du vocabulaire et de la grammaire qui ont généralement été effectués de manière « traditionnelle » à l'aide de listes bilingues et d'explications des règles et à leur suite, d'exercices d'application. Ainsi, dans la classe de O6, en introduisant la règle grammaticale, l'enseignante explique la règle en français, puis en vérifie la compréhension auprès des étudiants en arménien, puis ceux-ci font les exercices collectivement avec l'aide de l'enseignante. Tandis que dans le cas de O4, en introduisant la règle, l'enseignante propose à ses étudiants de trouver par eux-mêmes la structure grammaticale dans le texte et donner une explication de la règle, cette activité se réalisant collectivement. Nous voyons ici une démarche grammaticale inductive car les étudiants devaient se débrouiller pour mener à bout cette tâche.

Nous avons assisté à la mise en œuvre de pratiques enseignantes très éclectiques (que ce soit entre les enseignants ou au sein d'un même cours), se nourrissant de conceptions et d'approches elles-mêmes très diversifiées.

En ce qui concerne les approches méthodologiques contribuant à la construction d'une didactique du plurilinguisme, nous pouvons constater que sur huit cours que nous avons observés, un seul cours comprenait des activités qui demandait aux étudiants de se référer à des connaissances linguistiques acquises antérieurement. Lorsque l'enseignant du cours O4 a demandé aux apprenants de trouver les mots « transparents » dans d'autres langues comme les mots « éducation », « révolution » etc. Dans les autres cas, les enseignants ne considéraient pas du tout les apprenants comme des personnes plurilingues et la dimension plurilingue n'était pas du tout présente ni lors de l'explication des règles grammaticales, ni lors des autres activités.

7.7. FACE À L'ABSENCE D'EQUIPEMENT, DES STRATEGIES DE COMPENSATION INDIVIDUELLE

Dans le cadre de nos observations de classes, nous nous sommes interrogée sur les conditions d'enseignement de la langue, en regard des nouvelles consignes de politiques linguistiques et éducatives. Les supports techniques et technologiques participent au processus d'apprentissage ainsi qu'à la motivation des apprenants, en permettant de mettre en œuvre de nouvelles conceptions et de nouvelles méthodologies, notamment à travers les TICE. Ainsi, en fonction des nouvelles directives pédagogiques proposées par le CECR, s'appuyant sur les principes fondateurs d'autonomisation des apprenants, des changements auraient pu survenir non seulement dans les programmes d'étude, les manuels de langues mais aussi et surtout dans les supports techniques et technologiques utilisés.

Or nous avons remarqué l'absence de rétroprojecteur, d'internet, de magnétophone et des ordinateurs dans la salle qui limite considérablement les enseignants dans la mise en place des tâches actionnelles fondées sur les TICE motivant les apprenants et contribuant de manière

efficace à la compréhension. Cette absence d'équipements peut jouer grandement dans le découragement des apprenants mais aussi des enseignantes.

Nous jugeons nécessaire de rappeler ici la préoccupation des enseignants sur le manque de technique dans les classes évoquée lors des entretiens. Comme compensation, nous avons également identifié l'utilisation de différents supports individuels. Même si la plupart des enseignantes ne recourent pas aux TICE ou autres supports techniques surtout parce que les classes n'étaient pas équipées, dans certains cas l'enseignant utilisait son propre téléphone portable, diffusait de l'internet pour les apprenants, etc. On peut donc conclure que les enseignantes ont pu trouver des stratégies de compensation individuelles par rapport à une absence de supports techniques et technologiques

7.8. TECHNIQUES D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Ce qui nous a paru le plus éloigné des principes du CECR lors des observations que nous avons faites, concerne le type d'évaluation et la correction des erreurs que mettent en œuvre les enseignants lors des cours. Comme l'indique l'item N 10 de notre grille d'observation les enseignants n'utilisent pas diverses techniques de correction (p.ex. correction différée pendant les activités d'expression ; échanges avec les apprenants sur des erreurs communément commises) (voir tableau N 27). Ainsi dans la plupart des cas nous avons observé des corrections de fautes immédiates par l'enseignant pour uniquement attribuer des notes, sans retour ciblé. Aucun enseignant ne met en place d'évaluation utilisant une démarche de type portfolio. De plus, dans aucun cas la participation aux discussions ou bien les stratégies de collaboration, conscience linguistique et la compétence plurilingue et interculturelle n'ont été évaluées. L'accent est surtout mis sur la qualité des productions résultant des tâches (textes, dialogue, présentation, etc.).

Le CECR est fondé sur le principe que le but de l'apprentissage est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté de son bagage linguistique, et pour ce faire, il doit

acquérir une certaine autonomie dans son apprentissage et dans l'emploi de ses langues. Mais ce type d'évaluation directe centrée surtout sur la qualité de syntaxe rend les apprenants fortement dépendant des enseignants, et freine la possibilité de devenir des agents autonomes.

Au cours de nos observations, nous avons également porté notre attention sur de la distribution de la parole dans la classe. Cette circulation de la parole nous informe sur la manière dont l'enseignant organise ses cours et gère sa classe. Nous avons observé un déséquilibre du temps de parole des enseignants qui passent beaucoup de temps à expliquer les règles, les consignes, à accompagner les activités, etc.,

Nous l'avons vu plus haut, les enseignants occupent en grande partie une position magistrale devant la classe. Ce type de monopolisation de parole a ses limites car les apprenants étaient le plus souvent absorbés par les consignes données par l'enseignant tour à tour en arménien et en langue cible. Cette omniprésence des enseignants maintient la classe dans le cadre d'une structure qui reste finalement traditionnelle même si certaines tâches communicatives sont présentes dans les pratiques.

8. DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté les résultats concernant les données de différentes natures de notre recherche. L'analyse réalisée nous a permis de mieux comprendre les enjeux de l'intégration du CECR dans le contexte arménien, la politique linguistique appliquée dans le pays, la conception des enseignants sur le CECR, les pratiques des enseignants par rapport aux principes du CECR et les processus d'organisation de l'enseignement supérieur des langues étrangères au niveau local.

Différents pays n'appartenant pas à l'Union Européenne ont adopté ce cadre, comme dans le cas de l'Arménie. À partir de l'année 2005 le gouvernement arménien met en place des moyens pour créer un système plurilingue dans le système d'enseignement secondaire et supérieur avec une introduction de l'enseignement de trois langues étrangères dans les écoles depuis 2008.

Ce chapitre constitue la dernière étape de ce travail dont la finalité est de faire des conclusions tenant compte des freins majeurs par rapport à la mise en œuvre effective de cet outil européen qui est conçu pour apprendre, enseigner et évaluer les compétences en langues.

Dans ce chapitre, nous allons présenter nos interprétations de ces résultats selon [nos questions de recherche](#) en les présentant à trois niveaux.

- Niveau politique : nous allons commencer par la mise en valeur de la dimension politique du CECR en tant qu'un outil international et son impact notamment dans le contexte arménien afin de définir les nouveaux objectifs et les modifications qui en découlent dans la politique de l'enseignement après l'adhésion de l'Arménie au processus de Bologne et l'intégration du CECR.
- Niveau institutionnel : nous déterminerons si les universités arméniennes sont ouvertes à ces réformes et comment se traduisent les grandes tendances dans les discours institutionnels sur le terrain. A ce niveau nous décrirons également quels sont les

enjeux qui freinent et empêchent ces transformations et les facteurs qui ont une influence positive dans l'organisation de l'enseignement des langues.

- Niveau des pratiques enseignantes : nous définirons à quel point les enseignants connaissent les principes du CECR et comment ils en tiennent compte dans leurs pratiques. Et finalement nous démontrons quelles dimensions du CECR sont surtout mobilisées dans les discours des enseignants des langues étrangères.

De cette manière, nous avons identifié l'intégration des principes du CECR dans le cadre éducatif arménien. Nous répondons à nos questions de recherche en traitant chacune d'entre elles ainsi que les aspects de divergence ou de convergence que nous avons trouvés à partir d'un regard croisé de différentes sources qui ont servi à notre étude.

1. PROCESSUS DE TRADUCTION DES POLITIQUES NATIONALES

Lors de l'étape initiale de notre recherche nous avons effectué une étude documentaire afin de déterminer les activités gouvernementales mises en place pour l'intégration de l'enseignement supérieur de l'Arménie à l'espace européen de l'enseignement supérieur suite à l'adhésion au processus de Bologne. Nous avons constaté que le gouvernement arménien aligne la loi arménienne sur les principes de Bologne donnant une priorité plus grande au développement de « la qualité », « la mobilité » et « la reconnaissance des qualifications » (p. 173). Ce développement d'une éducation de qualité a été affirmé par la plupart des documents politiques publiés dans le cadre des coopérations des pays de l'Europe (Nóvoa, 2002a). Cette société européenne formulée sur « l'éducation de qualité » est caractérisée par les principes de mobilité, d'échange et de communication (OCDE, 2015), qui sont devenus des objectifs prioritaires pour l'Arménie. L'établissement en 2008 du Centre national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANQA), comme organisme mandaté pour la mise en place d'un

nouveau système d'assurance qualité conforme aux exigences du Processus de Bologne en est la meilleure évidence.

Dans le cadre de notre analyse documentaire, nous avons observé également que les documents officiels ne font pas mention du développement professionnel des enseignants à travers des formations, ni des changements à apporter aux programmes pour atteindre ces objectifs d'enseignement. Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique ([p. 37](#)) dans la perspective d'abord économique du Traité de Rome, seule la formation professionnelle fait l'objet d'interventions communautaires dès l'orée des années 1960. Nous rappelons que depuis les années 1981-1988, le Groupe du Projet n°12 a décidé de procéder à l'organisation d'une série d'ateliers internationaux destinés aux formateurs d'enseignants, conformément au modèle proposé, et a invité les gouvernements membres à participer à cette initiative (Trim, 1988).

Les résultats de notre étude montrent que l'influence de la stratégie européenne sur les dispositifs nationaux apparaît souvent plutôt comme une rhétorique officielle, qui n'a pas véritablement impliqué les acteurs institutionnels et administratifs.

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique ([p. 28](#)) il existe selon Cowles et al. (2001) quatre degrés de changement des politiques nationales. Premièrement, le phénomène d'absorption, dans lequel les acteurs nationaux remplacent les politiques, processus, institutions et discours par des formes nouvelles et substantiellement différentes. Ensuite c'est le processus de traduction dans lequel les États membres ajustent leurs politiques, processus, discours et institutions sans toutefois changer leurs caractéristiques essentielles. Il vient ensuite un phénomène d'inertie ou résistance qui prévoit que l'intégration européenne n'ait pas d'impact sur les politiques nationales. Enfin, la dernière forme est celle du rejet complet de l'intégration européenne.

Si nous essayons de positionner l'Arménie sur cette échelle d'intégration européenne, nous suggérons que l'Arménie n'a connu ni le degré de rejet ni celui de la résistance. Cependant elle

semble se trouver “bloquée” actuellement dans le degré de traduction qui nécessite une implication de plus d’acteurs du domaine en question. Cette implication vise à déployer plus d’activités sur le terrain pratique incluant les politiques linguistiques, les règlements institutionnels et les processus d’enseignement et d’évaluation. Comme résultat cela permettra l’Arménie d’arriver au degré de l’absorption qui pourrait aboutir à une meilleure intégration européenne.

2. POLITIQUE PLURILINGUE POUR L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR

Notre étude documentaire a également observé l’influence de cette intégration européenne sur la politique linguistique de l’État où nous avons ciblé trois niveaux de changements : national, structurel/éducatif et didactique ([p. 178](#)).

Au niveau national, le gouvernement arménien a adopté un scénario d’enseignement de quatre langues (langue maternelle + russe + deux autres langues étrangères) dans les établissements d’enseignement secondaires et supérieurs de l’Arménie. Cette politique est particulièrement importante pour créer des conditions favorables pour le développement du plurilinguisme qui est l’une des dispositions les plus importantes de la politique linguistique du Conseil de l’Europe et du CECR. Au niveau structurel/éducatif, nous avons constaté que le gouvernement arménien a créé un plan-cadre éducatif annuel pour l’école secondaire qui selon les résultats de notre analyse a adopté le CECR comme référence pour définir les niveaux de connaissance des élèves. Le niveau attendu par le gouvernement à la fin des cours du secondaire est le niveau B1. Finalement pour répondre à cette intégration européenne au niveau didactique, les programmes scolaires ont lancé un mouvement d’actualisation des programmes pour l’enseignement des langues étrangères, impliquant la modernisation des contenus, des méthodes, des matériaux didactiques, etc. Ces programmes ont mis un accent particulier sur le « champ de la communication », « les opportunités de communication », « confiance de

communication de l'apprenant » etc., afin de promouvoir le plurilinguisme dans les établissements d'enseignement secondaire.

Les critiques du CECR que nous avons présentées dans le cadre théorique liées à l'accessibilité et l'utilisabilité du document, ainsi que le fait qu'il existe un grand nombre de guides du CECR ([p. 90](#)) pour les utilisateurs potentiels nous indiquent qu'une modernisation de la formation appropriée au niveau des contenus, des méthodes et des matériaux didactiques pour les enseignants est incontournable. Il est notamment important de souligner que la majorité des chercheurs dans le domaine (Broek et Ende, 2013 ; Beacco et al., 2016) invitent les autorités éducatives nationales, régionales et locales qui décident d'utiliser le CECR à impliquer tous les acteurs à différents niveaux, les responsables de l'élaboration des politiques linguistiques et les administrateurs dans le domaine de l'éducation. Ainsi, il est important que le gouvernement veille à l'utilisation appropriée et cohérente de ce Cadre commun en assumant la responsabilité de faciliter et de coordonner la coopération entre tous les acteurs qui participent à l'enseignement des langues. Comme nous l'avons vu dans l'analyse documentaire ([p. 179](#)). L'enseignement des langues dans le système éducatif supérieur arménien n'est pas encadré par les autorités gouvernementales. Les normes éducatives d'État pour l'enseignement supérieur n'imposent aucune recommandation ou instruction pour les modalités de l'enseignement des langues. Ce fait est justifié par l'autonomie institutionnelle et pédagogique des établissements d'enseignement supérieur, inscrite dans la loi-cadre sur l'éducation. En croisant l'analyse documentaire avec les résultats des entretiens auprès des responsables des chaires des langues étrangères des universités cibles, nous constatons que les universités ne reçoivent que des « propositions » ou « conseils » de la part du gouvernement concernant l'organisation de l'enseignement des langues étrangères. La seule régulation qui est appliquée par rapport aux langues de la part de la direction des universités est l'allocation du volume total de la charge de cours. Aucune instruction n'est donnée qui concernerait le contenu des curricula, les méthodologies ou matériaux utilisés. Ce fonctionnement politique arménien se rapproche de

fonctionnements observés ailleurs, comme en Finlande (Gouiller, 2008) où les institutions et la réalité pédagogique sont fortement autonomes comme dans le cas de l'Arménie.

Nous référant aux discours des responsables concernant l'intégration du CECR et les objectifs de l'enseignement des langues, nous constatons que l'action principale des responsables des chaires des universités pour l'intégration du CECR au niveau supérieur consiste à favoriser l'élaboration d'évaluations en langues qui soient le plus rigoureusement possible calibrées par rapport aux niveaux du CECR, assurant ainsi une harmonisation par le biais de l'évaluation. Ce souci de transparence est lié et répond au besoin et à l'objectif du gouvernement de reconnaissance internationale des qualifications acquises. Mais en même temps comme les analyses des entretiens avec les enseignants et responsables ont montré (p.199) les évaluations mises en places échouent de refléter les vrais niveaux des apprenants et rien n'est changer dans les modalités d'évaluation afin de garantir la cohérences des notes avec les niveaux du CECR.

3. FREINS A LA TRANSFORMATION DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Dans les parties qui suivent, nous nous attardons sur les facteurs qui, selon les participants de notre recherche, entravent le bon déroulement du processus d'intégration du CECR. Ces freins concernent premièrement les modalités d'évaluation qui manquent d'alignement sur le CECR. Nous abordons ensuite la question des formations ciblées pour les groupes d'enseignants pour une meilleure sensibilisation aux principes pédagogiques du CECR dans le contexte arménien. Finalement, nous présentons les spécificités du plurilinguisme en Arménie qui diffèrent du contexte des pays européens et donc semblent empêcher une intégration complète et systématisée des principes du CECR.

3.1. MANQUE DE FIABILITÉ DANS L'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS

Comme discuté ci-dessus, les grandes tendances politiques se traduisent dans les pratiques institutionnelles par une mise en correspondance de l'évaluation des étudiants avec les niveaux

du CECR, ce qui constitue un des objectifs généraux de l'organisation de l'enseignement des langues selon les responsables. Mais en même temps, les résultats de nos entretiens ont révélé que l'évaluation des connaissances des apprenants est considérée comme un des freins à cette transformation. Particulièrement, selon les participants de notre recherche, l'évaluation que les enseignants utilisent ne se traduit pas en niveaux du CECR, et de plus, ne reflète pas les connaissances réelles des étudiants. Comme discuté dans le cadre théorique (p. 71) le CECR met une distinction claire entre l'évaluation de savoir (centré sur le contenu du cours) et de capacité (centré sur la compétence ou performance) (CECR, 2001). Comme de Silva (2009) clarifie, afin de pouvoir mettre en œuvre une évaluation de la capacité actionnelle de la langue-culture étrangère, l'évaluation doit se centrer sur des unités d'actions et non plus prioritairement, sur des unités de communication (da Silva, 2009). Selon nos résultats les enseignants arméniens s'intéressent davantage à l'évaluation du savoir (ou des connaissances) qui leur donne un retour sur leur enseignement. Dans ce contexte, il est difficile pour les universités de garantir que les évaluations délivrées sont comparables avec des standards européens. Ceci s'explique par les traditions des établissements en matière d'évaluation des connaissances en langues qui sont très variées d'un pays à l'autre et même d'une institution à l'autre. Broek et Van den Ende (2013) expliquent que dans certains États membres, des examens des compétences sont organisés tous les ans et sont élaborés par des instances d'évaluation et approuvés par un conseil d'experts. Dans le cas de l'Arménie, les modalités d'évaluations sont laissées aux enseignants ou au personnel institutionnel qui sont responsables de l'élaboration et de l'assurance des épreuves qui mène à l'obtention d'une certification. Cette tradition d'organisation d'évaluations des compétences linguistiques est également considérée comme une difficulté relative à la mise en œuvre du CECR dans plusieurs pays comme la Suède, la Hongrie, etc. (Broek et van den Ende, 2013). Ce manque de confiance dans la manière dont elles expriment les acquis d'apprentissage mettent en danger la reconnaissance mutuelle des qualifications des langues décernées par les universités. De plus, dans leurs discours, les enseignants déclarent que les étudiants sont plus motivés à apprendre la langue seulement au

besoin d'obtenir un certificat international attestant leur niveau de compétence linguistique. Ces certificats sont fournis par des centres de qualifications que nous avons présentés dans le cadre théorique (p. 91) avec des tests externes qui assurent une reconnaissance internationale de la connaissance des langues. Afin d'obtenir ces certificats les étudiants préfèrent le plus souvent de prendre des cours individuels dans ces centres de qualifications.

De bonnes pratiques d'évaluation des compétences linguistiques reliées au CECR pourraient garantir une attribution des qualifications comparables et reconnues par les universités. Afin d'aider les États membres à garantir ce lien entre leurs examens et le CECR, le conseil de l'Europe a publié un manuel "Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)" (Conseil de l'Europe, 2009) qui vise à aider les concepteurs d'examens à relier leurs examens avec le CECR.

Ce processus d'élaboration du lien de l'évaluation avec le CECR consiste à mettre en place les différentes étapes d'une série de procédure (partie 2, chapitre 4.4) dont la première étape est la familiarisation qui parvient à une bonne connaissance du CECR par ceux qui participent au processus de l'organisation de l'évaluation (Conseil de l'Europe, 2009). Ici il est important faire la différence entre une simple présentation du CECR et un séminaire/atelier de familiarisation. La connaissance superficielle du CECR par les participants de notre recherche discutée dans le chapitre 3.9 de la Partie 4 montre que le cadre leur a été présenté, mais ils n'ont participé à aucune activité de formation qui assurerait une connaissance suffisamment fine des niveaux du CECR pour analyser et évaluer des tâches d'examens et des performances en rapport avec eux. Ainsi, nous constatons que pour une mise en relation de l'évaluation des langues dans les Universités arménienne avec le CECR il faut commencer par l'étapes de familiarisation des personnes impliquées dans cette démarche.

3.2. MANQUE DE FORMATION CIBLÉE POUR LES ENSEIGNANTS

Comme Beacco et al. (2016) le mentionnent, la mise en pratique d'une éducation plurilingue et interculturelle se heurte à nombre de résistances des acteurs du terrain surtout de la part des enseignants. Les différents rôles des enseignants en tant qu'acteurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont été discutés dans le cadre théorique ([p. 108](#)), où nous avons défini deux rôles différents de l'enseignant :

- un rôle technique/didactique : celui qui se limite à la tâche qui lui est demandée, enseigner la langue.
- un rôle d'expert : celui qui a non seulement un rôle d'enseignant, mais aussi d'utilisateur du CECR.

Dans ce dernier cas, l'enseignant est aussi considéré comme un acteur social et politique, étant impliqué dans la diffusion des langues et ayant des responsabilités par rapport à ses actions. C'est ici que non seulement les experts, mais aussi les enseignants sont des acteurs importants du domaine, parce que c'est grâce à leurs pratiques, recherches et expériences sur le terrain qu'il est possible une meilleure intégration au CECR.

Rappelons que les résultats de notre recherche indiquent une approche descendante de l'introduction des réformes dans l'enseignement sans appui sur la consultation d'experts ou des enseignants locaux sur le sujet. Ainsi, nous pouvons conclure que les enseignants en Arménie ont un rôle technique dans l'organisation de l'enseignement des langues se limitant essentiellement à leurs actions didactiques.

Dans les entretiens les enseignants déclarent qu'ils sont tous au courant de l'adoption du système de Bologne mais ils ne semblent pas savoir précisément en quoi consistent les réformes

imposées par ce processus au niveau éducatif et universitaire, ni mesurer vraiment leur influence sur la restructuration des études, des diplômes et des curricula ([p. 202](#)).

Nous avons observé en outre que les réponses des enseignantes sur les objectifs du CECR étaient également assez vagues ([p. 235](#)): nous en avons déduit une méconnaissance des principes à plusieurs niveaux, théorique et pratique.

Nous constatons donc qu'il existe un manque de documents officiels avec des lignes directrices, ou bien de formations pour les enseignants ou concepteurs de syllabus entre le ministère et les universités arméniennes. De ce manque de réglementation de l'organisation de l'enseignement des langues résulte une compréhension assez floue par les enseignants des modalités possibles d'intégration du CECR. Les enseignants en soulignent les limites, les uns estimant que ce sont de nouvelles orientations qui ne sont pas adaptées au contexte arménien, d'autres estimant que les principes d'enseignement ne sont pas applicables sur leur terrain, notamment s'agissant de l'approche actionnelle et de sa conception de l'autonomie de l'apprenant. Certains enseignants continuent de privilégier les méthodes traditionnelles plutôt que les nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement des langues. La majorité d'enseignants ne voit pas bien comment mettre en œuvre concrètement ces nouvelles conceptions dans leur travail quotidien, d'autant plus qu'ils n'ont pas bénéficié de formations ciblées et estiment que les conditions dans lesquelles ils enseignent n'en favorisent pas l'application.

Le problème du manque de formation a été également abordé par les responsables mais sous un autre angle. Nos résultats ont montré que sont organisées des formations en direction des enseignants de toutes les langues étrangères, mais le problème est que la thématique et les sujets qui la couvrent sont d'une très grande variété manquant d'un esprit de conséquence et de logique. Par conséquent, les enseignants ne mobilisent presque pas les connaissances acquises dans ces formations dans leurs pratiques.

Puisque les enseignants des langues étrangères ne maîtrisent pas les principes de base figurant dans le CECR concernant la pratique de l'enseignement, dans la plupart des cas, ils continuent

d'utiliser les approches traditionnelles basées sur les traductions et les connaissances grammaticales qui ne sont pas conformes aux objectifs proposés par le CECR. Il s'ensuit qu'il y a un besoin impératif de formation ayant pour objectif la sensibilisation aux standards européens qui pourrait s'appuyer sur une didactique des langues visant l'acquisition des compétences proposée par le CECR.

Nous voyons que le ministère de l'Éducation de l'Arménie ainsi que les universités arméniennes ont adopté principalement les descripteurs des niveaux communs de référence du CECR comme une référence qui pourrait assurer les objectifs fixés dans les programmes de cours, cependant ils n'ont rien changé dans la didactique de l'enseignement pour y parvenir.

Si on relie ces résultats avec l'expérience d'autres pays concernant les formations des enseignants, nous devons constater que les pays se comportent de manière très différente par rapport à l'utilisation du CECR dans les programmes de formation soit initiale soit continue. Par exemple en France, aux Pays-Bas, et en Autriche les enseignants bénéficient surtout de formation initiale, contrairement à la Hongrie ou la Finlande où la formation continue est plus répandue. Nous voyons que dans la plupart des pays européens le CECR a été mis en œuvre par une approche de formation initiale ou bien continue des enseignants. Dans le cas de l'Arménie où les enseignants sont libres de planifier et de concevoir leur cours, par exemple en choisissant leur matériel tel que les manuels scolaires et les méthodes didactiques, il est difficile de déterminer s'ils utilisent réellement le CECR dans leurs cours. Cela découlant du fait qu'aucun conseil ni exigence d'utilisation du CECR ne sont formulés par le ministère de l'Éducation.

Ainsi, comme Beacco et al. (2016) le mentionnent, il est nécessaire de trouver des stratégies possibles de formation continue à l'approche plurilingue et interculturelle pour les enseignants, ainsi que pour les administratifs et les concepteurs de programmes et aux enseignants qui contribuera à l'intégration européenne de l'Arménie en mettant en place une approche systématisée et complète. Quel que soit le pays, la formation des enseignants est

considérée comme essentielle pour soutenir la réforme de l'éducation, dans le sens où il existe de nouvelles connaissances à acquérir, des compétences diversifiées à développer et des pratiques nouvelles à maîtriser (Solar, 2001).

3.3. LES SPÉCIFICITÉS DU PLURILINGUISME EN ARMÉNIE

Nous rappelons que l'Arménie est le seul pays de l'espace postsoviétique à avoir une population pratiquement mono-ethnique (97.8% d'Arméniens) avec la langue arménienne comme langue officielle. Le contexte arménien ne fournit pas la possibilité d'avoir une communication réelle et constante en langues européennes, comme l'Arménie se trouve géographiquement loin des pays anglophone ou francophones ou des porteurs d'autres langues européennes enseignées. Pour cette raison, dans le cas de l'Arménie, le plurilinguisme des citoyens peut être développé au sein des établissements d'enseignement. Pour introduire une politique visant au plurilinguisme des habitants dans un pays loin du contexte européen le gouvernement a introduit un système d'enseignement secondaire de trois langues étrangères, y compris le russe, l'anglais ou une autre langue européenne avec un objectif d'assurer un niveau B1 à la fin des cours.

Diverses formes de plurilinguisme ont été observées dans différents pays européens et non européens selon les données des profils de politique linguistique éducative organisée par le Conseil de l'Europe pour les pays membres (Coste, 2010). Cette demande initiale du pays visant à développer les capacités plurilingues des citoyens et tout particulièrement des élèves scolarisés est proche du contexte plurilingue d'Estonie, d'Irlande, de Lituanie, de la République slovaque, etc. Avec une telle diversité des formes de plurilinguismes il est difficile de trouver une approche didactique uniforme et universelle et, donc, une adaptation des principes selon les contextes et les formes de plurilinguisme est nécessaire.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie des analyses ([p. 219](#)) selon les déclarations des enseignants, les standards du CECR ne sont pas adaptés au contexte arménien et ne répondent

pas aux réalités arméniennes. Premièrement, comme l'ont montré les résultats de notre recherche, les enseignants et les responsables trouvent que les élèves n'arrivent pas au niveau B1 après l'enseignement secondaire ciblé par la politique linguistique arménienne. Les étudiants n'entrent donc pas à l'université avec un niveau B1, ce qui rend difficile l'intégration de la dimension plurilingue dans leur projet éducatif.

Il est également à noter que cette approche centrée sur l'apprenant et cette aspiration à promouvoir le plurilinguisme n'a pas été accueillie favorablement par tous les participants de notre recherche. Nous avons recueilli des critiques de la part de certains enseignants qui étaient assez conservateurs en défendant les méthodes traditionnelles et ont montré leur désaccord avec certains principes du CECR en l'accusant d'être un outil seulement politique. Nous avons vu que dans certaines cas les enseignants arméniens font plus confiance aux approches didactiques traditionnelles qu'aux nouvelles recommandations européennes. Cette opinion peut être rapprochée des idées exprimées par Maurer (2011), qui, comme Puren en 2009, explique que ce document s'est institué comme dogme pédagogique incontournable dans l'enseignement linguistique en Europe, devenant un des outils centraux de la domination pédagogique ayant cours actuellement dans le champ de la didactique des langues.

Nous concluons, que la vision des enseignants est loin de la vision de Forlot (2012) qui affirme que le but du CECR n'est pas de démontrer une quelconque supériorité du plurilinguisme, mais plutôt, au travers de diverses approches ou techniques pédagogiques innovantes, d'ouvrir la porte à la prise en compte de la nature plurielle – linguistiquement et culturellement parlant – de nos sociétés contemporaines.

4. UTILISATION DU CECR PAR LES ENSEIGNANTS

Analysant les connaissances du CECR et son utilisation actuelle par les enseignants dans différents pays européens présentés par Broek et van den Ende (2013), nous avons identifié trois facteurs étroitement liés au degré de connaissance du CECR par les enseignants, qui sont les suivants :

- Formation des enseignants ;
- Mention du CECR dans les documents officiels ou programmes des cours par le gouvernement ;
- Motivation personnelle et professionnelle des enseignants.

En Hongrie, en France et en Autriche, par exemple, on peut supposer que les enseignants connaissent le CECR puisque les programmes nationaux et les programmes spécifiques, qu'ils doivent obligatoirement respecter, s'appuient sur le CECR. En France et en Autriche, les acquis d'apprentissage décrits en termes de niveaux du CECR sont même intégrés à la législation relative à l'éducation (Broek et Ende, 2013). De plus, dans la plupart des pays européens, les enseignants ont la possibilité de s'inscrire à une formation professionnelle qui leur permet d'acquérir des connaissances sur le CECR.

Dans le cas de l'Arménie, comme nous avons constaté que le CECR n'est pas utilisé à l'heure actuelle dans la formation des enseignants ainsi qu'aucune instruction ni norme n'est formulée pour que le CECR soit utilisé dans le système supérieur de l'enseignement des langues. Nous avons trouvé intéressant de révéler le degré de la connaissance du CECR par les enseignants ainsi que de montrer d'où vient cette connaissance. Bien qu'aucun des participants n'ait lu le document du CECR ni en Arménien, ni dans une autre langue, la plupart des enseignants ont déclaré connaître bien ou au moins connaître les principes généraux du CECR. Cette connaissance se limitait cependant à une description du CECR comme une grille d'évaluation ou d'auto-évaluation ([p. 226](#)).

Concernant les enseignants arméniens, comme nous l'avons déjà discuté, les exigences gouvernementales n'imposent pas aux enseignants des langues étrangères des universités une connaissance obligatoire du CECR. En ce qui concerne les formations initiales et continues selon les déclarations des enseignants, ces derniers n'intègrent pas le CECR dans leurs contenus. Ainsi nous faisons l'hypothèse que la connaissance des enseignants arméniens sur le CECR dépend de leur propre motivation. Les résultats de nos questionnaires avec les enseignants (partie 4, chapitre 3.9) viennent affirmer cette hypothèse qui révèlent que les connaissances sur le CECR des enseignants viennent majoritairement de lectures personnelles et de l'auto-formation.

Ainsi, le savoir des enseignants arméniens relatif au CECR dépend de leur propre motivation pour s'informer sur ce Cadre de référence, et non pas des exigences gouvernementales ou bien grâce aux formations reçues.

5. APPROCHE ACTIONNELLE DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Nous avons assisté à la mise en œuvre de pratiques enseignantes très éclectiques, se nourrissant de conceptions et d'approches elles-mêmes très diversifiées et parfois contradictoires, avec des tâches communicatives mais également avec des pratiques traditionnelles ([p. 254](#)).

Comme évoqué dans le cadre théorique, la mise en œuvre du CECR dans la pratique signifie que les enseignants doivent accorder plus d'importance aux apprenants en tant qu'agents sociaux qui possèdent des compétences à mobiliser afin d'accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement langagières) dans les conditions données, dans un domaine d'action particulier (CECR, 2001).

Selon les résultats de notre recherche, les enseignants arméniens déclarent prêter une attention particulière aux compétences communicatives des étudiants et leur font réaliser des activités communicatives. Mais lors des observations des cours, nous avons remarqué que dans la plupart des cas ces activités communicatives mentionnées par les enseignants ne sont que des dialogues

ou des présentations qui manquent souvent d'authenticité et sont une reproduction hors de contexte avec des formules toutes faites. La compétence communicative selon le CECR doit présenter plusieurs éléments à mobiliser : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et enfin la compétence fonctionnelle (CECR, 2001 : 86 – 101).

Bien que certains praticiens trouvent qu'il faut prêter moins d'importance à la grammaire de la langue et former les apprenants dans l'optique de l'utilisation pratique de la langue (Broek et Ende, 2013), nous constatons que le rôle de la grammaire pour le développement de la compétence communicative des apprenants est déclaré comme important et fondamental dans les questionnaires et lors des entretiens.

La compétence grammaticale est définie comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (CECR, 2021 : 91). Les enseignants arméniens ont défini la grammaire comme un frein pour l'intégration de l'approche actionnelle lors des pratiques, justifiant que les apprenants surtout débutants doivent apprendre la grammaire afin de pouvoir communiquer. Pour encourager la pratique authentique de la langue, certains auteurs (par exemple Pluskwa, Willis & Willis, 2010) préconisent au contraire d'encourager chez les apprenants les tentatives de communication authentique en n'ayant pas peur de permettre aux apprenants de s'exprimer spontanément et de dire ce que leur vient à l'esprit. Selon eux, les apprenants devraient avoir la capacité de s'expliquer avec « rapidité » et « confiance », même aux dépens de l'exactitude grammaticale. Ils ajoutent que si une activité de communication est précédée de la grammaire, on ne peut pas espérer que les apprenants produisent des énoncés corrects lorsqu'ils parlent naturellement. « Les apprenants assimilent des nouvelles connaissances assez lentement et il leur faut, donc, du temps pour construire leur propre grammaire » (Pluskwa, Willis et Willis, 2010 : 206 – 207).

Même si à première vue le Cadre n'accorde pas autant de place à la grammaire et à son acquisition, cela ne signifie pas du tout que le CECR indique qu'il ne faut pas l'enseigner. En effet, le CECR considère « la compétence grammaticale », qui fait partie des « compétences linguistiques », elles-mêmes intégrées dans les « compétences communicatives langagières », et qui serait « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECR, 2001 : 89).

Il est clair ainsi que les enseignants arméniens ne connaissent pas le CECR pensant que la grammaire en est exclue alors que selon la perspective actionnelle, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale de façon inductive (par l'exposition aux documents authentiques ou produits spécialement pour montrer la forme, la fonction et le sens des nouveaux éléments grammaticaux qui sont soit suivis d'explications et d'exercices formels, soit non), et par la clarification et la reformulation de ses hypothèses, etc. (CECR 2001 : 116).

9. NOS PROPOSITIONS DE PISTES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

A travers nos principaux résultats des analyses, nous avons dégagé un nombre de freins entre les recommandations et les réalités contextuelles, entre les théories et les terrains « d'application », entre les conceptions et approches et les conditions d'enseignement et réalités de la classe. Mais en même temps nous tenons à identifier dans le contexte arménien un certain nombre de possibilités qui pourraient être réinvesties dans des approches diversifiées offrant de nouvelles perspectives, tout en tenant compte des profils, besoins et enjeux des apprenants de langues, qui sont supposée d'être des personnes plurilingues et des candidats à la mobilité. Nous avons ainsi identifié certaines recommandations générales qui concernent l'organisation de l'enseignement des langues en général, ainsi que nous avons choisi certaines pistes pédagogiques pour les pratiques des enseignants dans la classe, en conformité avec le contexte d'enseignement arménien.

9.1. SCENARIO CURRICULAIRE POUR L'EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE EN ARMENIE

L'objectif de l'apprentissage des langues en Arménie dans les écoles ainsi que dans les universités est le développement de compétences plurilingue, avec indication d'un des niveaux du CECR (par exemple le niveau B1 à la fin des études scolaires). Néanmoins, il est tout aussi évident que toutes les opportunités de synergie et de convergences entre les enseignements de langue ne sont pas encore exploitées et que l'emploi des échelles de niveaux de compétences ne fait pas toujours l'objet d'une réflexion approfondie suffisante en amont.

L'éducation plurilingue et interculturelle comme un objectif pour la politique linguistique arménienne suppose une éducation langagière globale transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, fondée sur les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe. Mais notre étude nous a montré un manque de prise en charge de l'ensemble du répertoire linguistique des apprenants lors de l'organisation de l'enseignement des langues.

Cette prise en charge se fait par l'intégration, la convergence ou l'organisation transversale des enseignements de toutes les langues. Ce travail entre les langues suppose l'abandon des conceptions monolingues cloisonnées des apprenants, encore très répandues pour les étudiants et pour les enseignants arméniens au profit d'une vision largement plurilingue des processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Pour cette prise en compte du répertoire plurilingue des apprenants arméniens nous ne constituons ni une révolution ni une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues. Mais nous proposons d'inclure et d'intégrer chacune des langues enseignées à l'école ou à l'université, en ne se substituant pas aux didactiques « singulières » de celles-ci mais en prenant la forme d'un projet éducatif global qui donne à tous les apprenants accès à une éducation équitable et de qualité (Beacco et al. 2016).

L'éducation plurilingue et interculturelle vise à favoriser l'acquisition des capacités langagières considérant les ressources langagières et culturelles qui constituent les répertoires individuels des apprenants. Pour le cas de l'Arménie, les objectifs de l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue maternelle (de scolarisation) ou première, deuxième ou troisième langue étrangère seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes.

Par exemple, l'enseignement de la troisième langue étrangère introduit dans les écoles peut poursuivre des objectifs légèrement distincts de ceux prévalant pour première langue étrangère (le plus souvent le russe) ou deuxième langue étrangère, en privilégiant les activités de compréhension par rapport à celles de production écrite.

Dans cette optique la promotion de plurilinguisme et l'intégration de trois langues étrangères dans l'enseignement secondaire et supérieur du système éducatif arménien nécessite un développement et une mise en œuvre des curricula séparés avec différents objectifs pour chaque langue enseignée qui comprend un grand nombre d'activités se situant à plusieurs niveaux du système éducatif qui sont niveaux politique, institutionnel, administratif, pratiques enseignantes et individuel , pour lesquels différents instruments interviennent.

Nous avons trouvé intéressant d'envisager le curriculum à différents niveaux du système éducatif avec ces composantes de la planification curriculaire pour le contexte arménien qui est présenté dans le tableau No. 27

Tableau No. 27 : Curriculum à différents niveaux du système éducatif et ces composantes

Niveaux	Composantes	
Politique (international)	Instrument de référence comme le CECR	Comment correspondre à une évaluation internationale ? Existe-t-il une analyse réalisée par des experts nationaux ?
Institutionnel (national/système éducatif)	Plan d'études, syllabus, objectifs	Dans quels buts apprennent-ils ? Quels objectifs visent-ils ? Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?
Administratif (Institution d'enseignement)	Adaptation du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement d'enseignement	Combien de temps ont-ils à leur disposition ? Avec quelle matière apprennent-ils ?
Pratiques enseignantes (Groupe, classe)	Cours, manuel en usage, ressources	Quelles sources utilisent-ils ? Comment l'enseignant suscite, organise et facilite-t-il les apprentissages ? Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?
Individuel	Expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie	Comment évaluer les progrès et acquis ? Comment arriver à une autonomie et réflexivité chez l'apprenant

Ainsi, il n'est pas réaliste d'arriver à un plurilinguisme de société mettant toute la responsabilité sur les enseignants, exigeant d'eux d'organiser des cours avec une perspective actionnelle et d'arriver à un niveau de référence européen. Cela nécessite une contribution égale de tous les niveaux du système éducatif avec ses composantes pour assurer la réussite de la mise en œuvre des curricula plurilingues et interculturels.

Comme ces curricula auront pour objectif d'établir des relations entre les différentes langues enseignées, le rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre de tels curricula est important afin d'assurer un maximum de cohérence. Il s'agit d'impliquer toutes les parties prenantes dans cette réorganisation et dans les modalités d'organisation mettant en œuvre les objectifs, démarches, matériels pédagogiques et examens en collaboration avec les acteurs. Cela comprend de sensibiliser à cette perspective la société civile, d'assurer la communication et la concertation avec les décideurs éducatifs, de former les cadres nationaux et régionaux, les chefs d'établissements et les autres responsables intermédiaires.

9.2. APPUI SUR LE CAPITAL PLURILINGUE DES ÉTUDIANTS POUR METTRE EN PLACE DES TÂCHES RELEVANT DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Il ressort de nos conclusions que le système de l'enseignement secondaire n'atteint pas l'objectif gouvernemental d'une connaissance B1 de trois langues étrangères et par conséquent, l'aspect de plurilinguisme chez les étudiants n'est pas du tout pris en compte lors des cours de langues dans les universités. Ni les syllabus ni encore moins les méthodes de langues conçus localement n'ont prévu de démarches spécifiques à l'enseignement des deuxièmes langues étrangères (sans compter le russe) avec des compétences à la fois transversales et spécifiques à atteindre selon les niveaux et les années. Nous sommes donc dans un processus de simplification des questions complexes que pose l'enseignement des langues étrangères dans un contexte trilingue contraignant mis en place par le décret gouvernemental. Le réinvestissement des compétences

déjà acquises en langues ne figurer ni dans les démarches ni dans les activités, dans les produits et les pratiques, comme nous l'avons vu.

Si nous voulons que l'enseignement garantisse un plurilinguisme individuel, un cadre d'approche spécifique pour l'enseignement d'une troisième langue étrangère dans les écoles ainsi que dans les universités est prioritaire pour les concepteurs de syllabus. Il est bon de rappeler ici que nous avons affaire à des publics aux besoins différents, soit appartenant au domaine des langues, soit appartenant à un domaine autre que la langue. En plus d'être mélangés avec d'autres étudiants, ayant d'autres objectifs, ils ne bénéficient pas non plus de méthodologies spécifiques.

En vue de développer avec les apprenants des savoirs et savoir-faire plurilingues, il est recommandé dans le CECR de s'appuyer sur le répertoire plurilingue des apprenants. Les représentations du plurilinguisme sont étroitement liées au vécu linguistique des apprenants, ainsi nous trouvons indispensable pour les enseignants de s'appuyer sur le capital plurilingue des étudiants pour mettre en place des tâches relevant de l'approche actionnelle.

Par exemple, pour valoriser le répertoire plurilingue des apprenants, il serait intéressant de développer une approche linguistique contrastive et d'introduire dans les pratiques pédagogiques des enseignants des activités de médiation translinguistique qui sont bien décrites dans le Volume complémentaire du CECR en 2017 (ainsi, par exemple, dans une tâche où l'étudiant lit une annonce dans la langue cible avec un texte correspondant à son niveau et présente ce qu'il comprend dans la langue maternelle, ou bien dans une tâche qui demande à l'étudiant de conduire sa famille à une banque ou à un magasin et de donner des informations nécessaires dans la langue cible). Ces types d'activités font appel au répertoire plurilingue des apprenants pour :

- passer d'une langue à l'autre ;
- s'exprimer dans une langue et comprendre une personne parlant une autre ;
- faire appel à la connaissance d'un nombre de langues pour donner un sens à un texte ;
- servir d'intermédiaire entre les individus n'ayant pas de langue commune, même s'il ne possède qu'une faible connaissance lui-même ;
- apporter l'ensemble de son répertoire linguistique en jeu, expérimentation avec des formes d'expression alternatives ;
- exploiter le non-verbal (mime, geste, expression faciale, etc.).

Ainsi, à l'aide de l'introduction de ces activités de médiation translinguistique, nous proposons de casser le stéréotype de non-utilisation de la langue maternelle lors des cours des langues et profiter du répertoire plurilingue des étudiants arméniens comme un atout de l'enseignement efficace. Les observations des cours de notre recherche ont montré que l'utilisation de la langue maternelle est inévitable avec les groupes de niveau débutant, ainsi pourquoi ne pas utiliser la langue maternelle non pour la traduction immédiate des règles grammaticales, mais comme une partie du processus de l'enseignement avec des activités de médiation translinguistique ?

9.3. FORMATION DES ENSEIGNANTS : RÉACTUALISATION DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

Nous sommes arrivée à la conclusion plus haut que l'enseignant comme seul acteur institutionnel n'a été impliqué d'aucune manière dans la prise de décision de l'intégration européenne et de l'introduction du CECR dans l'enseignement des langues. Nous avons vu également que dans un contexte où il y a un manque d'incitation ou de contribution financière de la part du gouvernement, la seule aspiration des enseignants à faire l'effort de renouveler

leurs idées et leurs pratiques est la motivation individuelle de prendre des initiatives personnelles de formation à travers des lectures ou auto-formation. Constatant que le ministère ne propose pas de séminaires ou de formations qui seraient extrêmement utiles pour la réalisation des objectifs de l'enseignement, nous pensons que l'organisation de formation continue pour la réactualisation des compétences et des connaissances des enseignants est une nécessité pour une meilleure intégration du CECR. Pour une approche systématisée et ciblée, il serait crucial que cette formation continue soit assurée par l'institution ou même par le gouvernement qui emploie ces enseignants afin de légitimer ces apports et ces nouveautés venus.

Nous avons vu que la plupart des enseignants n'avaient qu'une connaissance assez vague du CECR, sauf la grille de compétences pour l'enseignement des langues étrangères. De plus, certains confondent parfois le CECR avec le processus de Bologne. Tous admettent rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre de ces approches recommandées par le CECR faute de lignes directrices à travers des syllabus communs. On peut comprendre ces difficultés si on se souvient que ces enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation pédagogique. Dans ce sens, il serait nécessaire de mettre en place des séminaires ciblés pour informer en un premier temps et pour former dans un deuxième temps, afin de développer des mises en cohérence entre les nouvelles conceptions et les pratiques pédagogiques en classe. Il n'est pas pensable d'améliorer les compétences et les pratiques des enseignants de langue et de maîtriser les nouvelles conceptions et leur mise en œuvre pédagogique sans que l'institution soit partie prenante de ces formations qui peuvent être conçues et financées par le ministère à travers des coopérations interinstitutionnelles.

L'essentiel demeure la formation de tous les enseignants : une formation commune avec un travail de fond sur les représentations qu'ils ont des répertoires plurilingues et de l'interculturalité, une formation sur les connaissances des processus d'acquisition plurilingue et les choix didactiques correspondants, une formation qui concerne chaque champ disciplinaire et qui vise les activités collaboratives. Certes, cette complexité pourrait décourager, car les conditions à remplir sont nombreuses. Mais ce serait

assurément une erreur que d'attendre qu'elles soient toutes réunies pour s'engager dans la réorganisation d'un curriculum. Si l'objectif est peu à peu partagé, ses formes de réalisation peuvent prendre des voies très diverses. La mise en réseau de tous les acteurs (au-delà des seuls enseignants) est donc une tâche primordiale.

10. CONCLUSION

Le contexte de politique linguistique en Arménie depuis l'adhésion du Processus de Bologne a introduit dans le système de l'enseignement un apprentissage de trois langues étrangères (y compris le russe), et la reconnaissance officielle du plurilinguisme a été inscrite dans les objectifs de l'organisation de l'enseignement des langues. Par conséquent, l'intérêt croissant pour le CECR est conforme à l'objectif du gouvernement de l'Arménie de promouvoir le plurilinguisme avec un enseignement de trois langues étrangères dans les écoles. Néanmoins il paraît difficile d'atteindre l'objectif du gouvernement en matière d'enseignement des langues étrangères, étant donné les freins et les difficultés que nous avons révélés et discutés dans le cadre de notre recherche.

Les freins que nous avons identifiés ont été présentés à trois niveaux selon les questions de recherches de notre étude. Premièrement, au niveau politique nous avons révélé qu'actuellement l'intégration européenne de l'Arménie par rapport à l'enseignement des langues se trouve dans un processus de traduction, qui nécessite plus d'action de sensibilisation et d'implication de plus d'acteurs du domaine afin de surmonter les résistances qui existent au niveau institutionnel national. L'identification de ces résistances institutionnelles a été également comprise dans la portée du projet. Les trois freins majeurs que nous avons discutés basés sur les résultats de notre recherche sont les suivants :

- Manque de fiabilité dans l'évaluation des étudiants ;
- Manque de formation ciblée pour les enseignants ;
- Les spécificités du plurilinguisme en Arménie.

Ces freins majeurs au niveau administratif couplés avec certaines difficultés que nous avons présentées dans nos analyses comme l'hétérogénéité des groupes, le manque d'autonomie des étudiants, le manque d'outils technologique dans les cours aboutissent à des obstacles de l'intégration du CECR au niveau institutionnel. A ce niveau le problème principal concernant

l'intégration du CECR est que les enseignants ne l'utilisent pas réellement comme un outil pédagogique. Dans le contexte arménien, ce cadre ne constitue pas une base internationale pour l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue étrangère, mais apporte une plus grande clarté dans l'identification des niveaux de référence des apprenants. Ainsi ce cadre est plutôt perçu comme une grille d'évaluation des niveaux de langues sans avoir une contribution aux approches méthodologiques des enseignants.

Comme nous le voyons à partir des freins identifiés à différents niveaux, cette intégration au CECR du système arménien de l'enseignement des langues, ne peut se concevoir comme un processus linéaire, où chaque étape est entreprise l'une après l'autre, mais c'est plutôt un réseau d'activités interconnectées qui s'influencent mutuellement et qui renforcent progressivement la coopération pour un objectif commun. Une approche plus systématisée de la part du gouvernement arménien, qui impliquerait toutes les parties prenantes du domaine dans la prise de décision, réduirait les préoccupations des enseignants et responsables de notre recherche concernant l'approche descendante (top-down) de l'introduction des réformes. Cette inclusion de tous les acteurs suppose une organisation ciblée de certaines formations prenant en compte le contexte arménien et la spécificité du plurilinguisme de l'Arménie. Cette action, à son tour, augmentera le degré de connaissance et de l'utilisation du CECR par les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement, et donc, à son tour, favorisera le plurilinguisme des citoyens et pourra conduire au degré d'absorption de l'intégration européenne de l'Arménie.

11. RECOMMANDATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES

Les recommandations que nous avons incluses dans cette partie se rapportent, en partie, aux limitations de la présente étude (p. 167) et, en partie, à certaines des conclusions que nous avons tirées des résultats de la recherche. Premièrement, nous pensons qu'il y a besoin de faire un diagnostic précis et fin sur les connaissances et pratiques des enseignants de langues du primaire et du secondaire par rapport à l'utilisation du CECR. Rappelons que pour les programmes de l'école secondaire il existe des normes d'enseignement des langues qui se réfèrent au CECR selon les résultats de notre analyse documentaire. Il nous semble cependant qu'une telle recherche, devrait être menée par une organisation officielle pour avoir un réel impact disposant de moyens importants (en termes à la fois de finances et de personnel) pour pouvoir impliquer le plus d'enseignants des écoles possible dans la recherche.

Deuxièmement, nous voyons la nécessité de faire une analyse des manuels étrangers et locaux utilisés par les enseignants pour organiser les cours et de nous interroger sur la présence des principes du CECR à travers les manuels des langues étrangères. Selon nos résultats, les enseignants et les responsables déclarent que ces manuels sont alignés sur le CECR. Etant donné du fait que les enseignants ne connaissent pas les principes pédagogiques du CECR, ce serait une contribution importante de faire une analyse de ces manuels parce que ceux-ci sont au cœur de l'enseignement et de la classe de langue. Ajoutons le fait que dans le cas de l'Arménie, comme notre étude l'a montré, les enseignants peuvent choisir leur manuel en fonction de leurs publics et des enjeux locaux. Le manuel influence la méthode d'enseignement mais influe aussi sur le processus d'apprentissage des élèves eux-mêmes (Verdelhan-Bourgade, 2007). En plus, une étude sur les contenus de la formation initiale des enseignants de langue donnerait plus d'information pour faire un diagnostic fin et pour établir un plan de formation continue en termes des objectifs, des directions du développement et des contenus d'information.

Enfin, nous croyons que des efforts devraient être faits pour fournir aux enseignants de langues un accès à des informations adaptées pour le contexte arménien sur le CECR sous forme d'une guide de bonnes pratiques ou bien d'un site internet, qui contiendrait des informations sur l'utilisation du Cadre dans le contexte arménien. Les enseignants pourraient y trouver des informations, des exemples de tâches actionnelles, des curriculum ou tests élaborés selon l'approche que sous-tend le CECR. Par exemple, les Autorités hongroise de l'Éducation⁴⁰ ou bien le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de France⁴¹ ont initié une telle avec des sites conçus pour le public ciblé. Tenant compte du contexte et du plurilinguisme spécifique arménien une plateforme en-ligne pour les enseignants des langues issues de différentes universités pourrait être un bon appui pour les activités ministérielles dans la promotion du plurilinguisme, l'intégration européenne et l'internationalisation par rapport à l'enseignement des langues.

⁴⁰ <http://www.keronline.hu>

⁴¹ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques citées dans la thèse

Tous les liens étaient valides au moment du dépôt de la thèse

- Ahearn, L. M. (2001). *Language and agency*. Annual Review of Anthropology, 20, 109–137.
- Alderson, J. (2007). *The CEFR and the Need for More Research*. The Modern Language Journal, 91(4), 659-663. <http://www.jstor.org/stable/4626093>
- Alderson, J. C., Clapham, C. et Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C. (2002). *European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Case studies. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Aleksanian, E. et Ter-Arakelian, R. (2001). *Russian language in Armenia: A view from the inside*. Nezavisimaya Gazeta
- Alih, N.A., et al. (2020). *Teachers' Knowledge and Belief on the CEFR Implementation in Malaysian ESL Classroom*, Educational Research (IJMCER) Language Academy, Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia ISSN: 2581-7027, Volume 2, Issue 5, Pages 126-134
- Alvarez, G. (1981). *Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français* La science-fiction Numéro 42, mai 1981
- Arakelyan, T. (2015), *The role of Armenian language in the preservation of Armenian identity*. Scripta Neophilologica Posnaniensia, no. 15 (2015): 7–12. <https://doi.org/10.14746/snp.2015.15.01>.
- Armanian, M., (2014) *Competitive Education and Armenian Realities*. 2014 http://www.luys.am/attachments/articles/Ter_Mesrop-School_concise_en.pdf

- Arnott, S., Brogden, L. M., Faez, F., Peguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., Taylor, S. K., & Wernicke, M. (2017). *Implementing the Common European Framework of Reference for Languages in Canada: A research agenda*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 20(1), 31-54.
- Aslanyan, A. L. (2005). *Basic trends in the development of professional higher education in Armenia, Higher Education in Armenia Today: a focused review*, Report for the Open Society Foundation Armenia, CEU Higher Education Observatory Budapest
- Aydarova, E. et Marquardt, S. (2016). *The Global Imperative for Teacher Education: opportunities for Comparative and International Education*. FIRE: Forum for International Research in Education.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbosa A., (2007). *La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère*, Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 12, núm. 18, pp. 165-181 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia
- Bates, Ed. (2013) *The Evolution of the European Convention on Human Rights: From its Inception to the Creation of a Permanent Court of Human Rights*. Published by Oxford University Press. All rights reserved.
- Bayadayan, H. (2000). *Soviet Armenian Identity and Cultural Representation*, Representations on the Margins of Europe, Politics and Identities in the Baltic and South Caucasian States,
- Beacco, J. C. (2010). *Tâches, compétences de communication et compétences formelles*. Synergie Brésil-Numéro spécial, 1, 97-105.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2002). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Beacco, J.-C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Beacco, J.-C. (2013). *Ethique et politique en didactique des langues* - Ebook (Éthique et politique en didactique des langues) (French Edition)
- Beacco, J.-C., (2004), *Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation*, Le Français dans le monde (n° 336, décembre 2004)
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots au discours*. Paris, France: Hachette.
- Beacco, J.-C. et al., (2016) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, conseil de l'Europe, ISBN 978-92-871-8234-02016.
- Bellassen, J et Zhang, Li. (2008) *The enlightenment and the impetus of the new approach of the Common European Framework of Reference for Language on the Chinese language teaching*, Chinese Teaching in the World, 58-73
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Bento, M. (2013). *La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. Recherches en didactiques* N° 15, no. 1 (2013): 61–89.
- Bento, M. (2013). *Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Éducation et didactique* 7, no. 1; 87–100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>.

- Berchoud, M. (2017). *Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs!*, Revue TDFLE, n°70-2017, Octobre 8, 2020. <https://revue-tdfle.fr//revue-70-6/33-apprendre-enseigner-selon-le-cecr-sos-cadre-vide-on-demande-des-auteurs->.
- Bérešová, J. (2011). *The Impact of the CEFR on Teaching and Testing English in the Local Context*. Theory and Practice in Language Studies: 959. <https://doi.org/10.17507/tpls.0711.03>.
- Berg B. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon
- Berg, B.L., (2000). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* 4th Ed. Allyn & Bacon.
- Berger, J.-L. et Gobat, E. (2018). *Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle: le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique*. Revue canadienne de l'éducation, 41(2), 441-471
- Bielovetska, L. E. (2020) External Independent Evaluation in English as a Criterion for admission to Master`S Degree Programs in Ukraine: Problems And Perspectives, Духовність особистості: методологія, теорія і практика 94 (1), 39-50
- Block, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. Psychology Press,.
- Bonnefous, Éd. (1998). *Revue des Deux Mondes*. Septembre. Paris. Le congrès de La Haye hier et aujourd'hui (1948- 1998), p. 79-85.
- Bonnet, G. (2007). *The CEFR and education policies in Europe*. Modern Language Journal, 91(4), 669–672.
- Borg, S. (2009). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Illustrated edition. London: Continuum, 2009.
- Bourguignon C. (2006a). *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe N°1, 2006

- Bourguignon, C. (2006b). La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article>.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: clés et conseils*. Paris: Delagrave,
- Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511667282
- Breen, M., et Candlin, C. N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics, 1, 89-112.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.2.89>
- Broek, S. & van den Ende, I. (2013). *The implementation of the Common European framework for Languages in European Education Systems*. The European Parliament's Committee on Education and Culture.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871_EN.pdf)
- Budaghyan, A. et Harutyunyan, K. et al. (2015). *Reforms in the higher education of Armenia in the context of the Bologna process*. Yerevan, Tigran Mets. p. 23-24
- Busino, G., et van Ess, J. (1990). *Sociology: an Infirm Science?: By Way of Introduction*. Diogenes, 38(150), 37-76. <https://doi.org/10.1177/039219219003815003>
- Byram M. et Grundy P., (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Languages For Intercultural Communication and Education
- Byram, M. and Parmenter, L. (2012). *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy; Globalisation of language education policy*
- Byrnes, H. (2012). *Perspectives*. The Modern Language Journal, 91(4), 641-645. Cambridge: CUP.

- Cankaya, S., Önder, K. et Cebeci, E. (2015). *The Educational Policy of European Union*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (February 2015): 886–93. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>.
- Castellotti, V., (2010). *Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité*, Recherches en didactique des langues et des cultures
- Castellotti, V., (2013). *L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ?* dans Béacco Jean-Claude (Dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, Coll. Langues & Didactique, 2013.
- Cohen, L. et al., (2007), *Research Methods in Education*, Sixth edition, Taylor & Francis e-Library.
- Comiti, C. et Farias, M. (2018) Importance et méthodologie de l'observation de classe pour les recherches en didactique et rôle de la problématique de recherche pour la modélisation nécessaire lors de l'analyse des observations, *Teorias e metodos em didática da matemática - numero especial*
- Conseil de l'Europe (1982). Recommandation R(82)18 du Comité des ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes.
- Conseil de l'Europe (1988). Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication, Rapport final du Groupe de Projet. Strasbourg
- Conseil de l'Europe (1996). Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de références – Projet 2 d'une proposition de Cadre. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1997). Apprentissage des langues et citoyenneté européenne (1989-1996): Rapport final du Projet. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1998). Recommandation R(98)6 du Comité des ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2017). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Education
- Conseil de l'Europe, (2009). Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL); Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg
- Conseil de l'Europe, (2005) Recommandation CM/Rec(2005)7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, 2005: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7_fr.doc
- Coste, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », Recherches en didactique des langues et des cultures, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2031> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Coste, D., Eddy, R., et al., (1976). *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe
- Cowles, M., Caporaso, J., et Risse, T. (Eds.). (2001). *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*. Ithaca; London: Cornell University Press. Retrieved July 17, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv3mt9rp>
- Crystal, David. (2003). *English as a Global Language, Second Edition*. The Cambridge encyclopedia of language (2nd ed). Cambridge; New York: Cambridge University Press, 229.

- Curaj et al., (2015) - *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies.* <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0.pdf>
- D. Gaonac'h (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Langues et apprentissage des langues, Paris : Hatier
- da Silva, L. P. (2009). *Students' Expectations and Attitudes towards Nonnative-English-Speaking Teacher in ESL and EFL Settings: Teachers' and Students Own Perspectives.*
- Dabène, M. (2013). *Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français.* Recherches en didactiques N° 15, no. 1 (2013): 137–48.
- Davidson, F. et Lynch, B. K. (2002) *Testcraft: A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Delefosse, J. M. Odéric, et Association des linguistes de l'enseignement supérieur. (1994) *Les langues dans l'Europe de demain.* Presses Sorbonne Nouvelle.
- Demunck, M. V. C., & Sobo, E. J. (1998). *Using methods in the field: A practical introduction and casebook.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Desmond, D. (2014) *Origins and Evolution of the European Union,* Education, Vol. 3, Iss. 1, 2016, pp. 23-40
- Despaigne, C. et Grossi, J. (2011) *Implementation of the CEFR in the Mexican Context,* Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 65-74
- Dewalt, K. M., B. R. Dewalt, et C. B. Wayland. (1998) *Participant observation.* In *Handbook of methods in cultural anthropology,* edited by H. R. Bernard, 259–99. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Dhurata, H (2011). *Exploiter les ressources du CECR - Un défi pour changer les pratiques des classes de langues dans le système scolaire albanais.*

education. Bristol: Multilingual Matters. DOI <https://doi.org/10.21832/PICCAR4344>

El Nejjar, Z. R. (1986). *The Limitations of Science and the Teachings of Science from the Islamic Perspective*, American Journal of Islam and Society, 3(1), 59–75.
<https://doi.org/10.35632/ajis.v3i1.2903>

Elkouria, C., Izquierdo E., et Lestang M. (2009). *Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, no. Vol. XXVIII N° 3: 55–67.
<https://doi.org/10.4000/apliut.105>.

Fadeev, A. (2019). *Vygotsky's theory of mediation in digital learning environment: Actuality and practice*, Project: Analysis of Sign Operation in a Multimodal Learning Environment, 24-44

Finch, A. (2009). *Europass and the CEFR: Implications for Language Teaching in Korea*. English Language & Literature Teaching, July 1, 2009.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.

Forel, C. et Gerber, B. (2013). *L'apprentissage des langues au-delà de la linguistique: le CEFR*, Cahiers Ferdinand de Saussure, N°66, Droz pp.81-95

Forlot, G. 2012, *Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible*; Dans Langage et société 2012/2 (n° 140), pages 105 à 114

Formentelli, M. (2017). *Taking Stance in English as a Lingua Franca: Managing Interpersonal Relations in Academic Lectures*, Cambridge Scholars publishing.

Friedman, T L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Fulcher G. (2004). *Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization*. Language Assessment Quarterly 1/4: 253-266.

- Galisson, R. et Coste, D. (Eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Langues et littératures modernes, pp. 703-705.
- Galstyan, G. (2009). *Intégration du système de l'enseignement supérieur arménien au processus de Bologne*, Mkhitar Gosh, Scientific-Methodical Review Social Sciences, n° 2 (22), 2009, pp. 130-141 (revue classée par la Commission Supérieure d'Attestation d'Arménie) ;
- Garmonov, F. (1993). *La planification de l'enseignement en URSS revue tiers monde*, 1(1/2), 85-94. <http://www.jstor.org/stable/23586935>
- Gaspard C. (2019). *L'entretien semi-directif: définition, caractéristiques et étapes*, Méthodologie de recherche
- Gašper Ilc, Andrej Stopar (2015) *Validating the Slovenian National Alignment to CEFR: The Case of the B2 Reading Comprehension Examination in English*, Findings and Implications University of Ljubljana
- Goullier, F. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ?*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVI N° 2 | 2007, 12-22.
- Goullier, F. (2008). *La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités*”, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 47, 55-62.
- Graves, K. (2008). *The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective*. Language Teaching 41 (April 1, 2008): 147–81. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004867>.
- Gross, F. (1943). *Educational Reconstruction in Europe*. *American Sociological Review*, 8(5), 543-550. doi:10.2307/2085724
- Halpin, T. and Hughes, J. (2007). *Living with Big Brother: Armenia-Russia relations are based on language, culture, and, lately, economics*. Armenia Now, March 2, 2019.

- Harutyunyan, Karine, (2015). *Reforms in the Higher Education of Armenia in the Context of the Bologna Process*, Tigran Mets Publishing House
- Heather, F. (2003). *Integrating Tertiary Education in Europe. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 585, no. 1 (January 2003): 182–95. <https://doi.org/10.1177/0002716202238574>.
- Herbert, C. et Ingeborg, C. (2006). *Les débats sur le Français fondamental et leur influence sur l'enseignement du français en Allemagne*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [Online], 36 | 2006,
- Hiroko, N., Pascal, C. (2017). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française*, Sep 2017, Toulouse, France. pp.529-532. hal-01990071
- Holdsworth, P., (2011). *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique en Europe*, Revue internationale d'éducation de Sèvres
- Holford et al. (2014). *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, The Netherlands; Boston, Massachusetts: Sense Publishers, 2014.
- Horowitz, S. (2004). *Restarting Globalization after World War II: Structure, Coalitions, and the Cold War*. *Comparative Political Studies* 37, no. 2 (March 2004): 127–51. <https://doi.org/10.1177/0010414003260980>.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (1991). *Qualitative Data Analysis: A Collection of New Methods*. Bruxelles: De Boeck.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2004). *The plurilingualism project: Tertiary language learning—German after English*. Strasbourg: Council of Europe

- Hunanyan, H., (2010). *The Reform of Higher Education Systems and the Concept of Lifelong Learning*, A comparative study of German and Armenian universities in the Bologna Process
- Huver, Em, (2014) *CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires*. Les Cahiers du GEPE, N°6/ 2014. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652>
- Huver, Em. (2018). *Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée*. Mélanges CRAPEL, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, A paraître. hal-01711510
- Jones, N. & Saville, N. (2009). *European language policy: Assessment, learning and the CEFR*. Annual Review of Applied Linguistics, 29, pp. 51–63.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Presses Universitaires de France, Paris
- Judt T., (2005). *Postwar ; A history of Europe since 1945*, The penguin press, a member of Penguin Group (USA) Inc., 375 Hudson street, New York, N.Y. 10014
- Karakhanyan S, (2010) *Policy Diffusion and Transfer and Teachers' Perceptions within the Bologna Reforms: the Armenia case of Higher Education Reforms*, **ED510043**
- Karjikian, M. (2017). *Creating a Multilingual Armenia: Adding English Language to Armenia's Education System and Society*, American University of Armenia Yerevan, Armenia
- Kaufmann, J-C., (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, 2ème éd. 2007.
- Kawulich, B.B. (2005). *Participant Observation as a Data Collection Method*. Qualitative Social Research, 6, 43.

- Khachikyan, A. (2005) *Problems of Bilingualism in Armenia*, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 1187-1189. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Knox, E. (1986). *A propos de compétence culturelle*. En Porcher, L., *La civilisation* (pp. 89- 100). Paris, France: CLE International.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Pr, 1985.
- Kuraev, A. (2016). *Soviet Higher Education: An Alternative Construct to the Western University Paradigm*. Higher Education 71, no. 2 (February 1, 2016): 181–93. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9895-5>.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lacroix, B. (2002). *La contribution de Norbert Elias à la construction à l'analyse de la construction sociale. De l'état parlementaire*. Polis, vol. 9, pp. 1-20.
- Lähdesmäki et al., (2021). *Introduction. Europe from Below*. Brill, 2021. https://doi.org/10.1163/9789004449800_001.
- Lam, Y. (2010), *Impact of Globalization on Higher Education: An Empirical Study of Education Policy & Planning of Design Education in Hong Kong*, International Education Studies Vol. 3, No. 4, 73-85
- Lantolf, J. P., et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and He Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larroze-Marracq, H.(1996). *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky*, Congresso internacional comemorativo do 1°Centenario do nascimento de Jean Piaget, 1996, Lisbonne, Portugal. pp.109-119. halshs-00958752

- Lawn, M. et Grek S., (2012). *Europeanizing Education, Governing a New Policy Space*. Symposium Books.
- Le Lièvre, F. (2011). *Le Cadre Européen Commun de Référence, sa transférabilité et son adaptation en contexte français : quelles pratiques pour quelles représentations ?* Synergies-Europe numéro 6, pp. 133-140
- Little, D. (2006) *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*, Language Teaching, 39, 167-190.
- Little, D. (2007). *The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of Supranational Language Education Policy*. The Modern Language Journal, 91 (4): 645-55.
- Little, D. 1995. *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. System, n°. 23 (2), pp. 175-181.
- Little, D., et Perclova, R. (2001). *European language portfolio guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg, France: Council of Europe
- Lokman, D. et Gümüş, H (2009). *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Synergie, Turquie N2, Université de Marmara, 125-138.
- Luce, P. (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation : comment l'Europe se construit : un exemple*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006.
- Mair, C., (2003) *The Politics of English as a World Language: New Horizons in Postcolonial Cultural Studies*
- Maresi, N. (2010). *Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View*, Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur, Volume 40, No. 1, 2010, pages 1-12

- Marien, B., et Beaud, J. (2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons*. Québec : RSAF ; 2003
- Marshall, B. (2002). *Preparing for success: A guide for teaching adult ESL learners*.
<http://calstore.cal.org/store>
- Martyniuk, W., Noijons, J., (2007). *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les États membres du Conseil de l'Europe*:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_fr.doc.
- Matasyan, S. (2005). *Bologna Process in Armenia: From Implementation To Satisfaction*,
 International Education Journal, 2005, 6(3), 335-342.
 ISSN 1443-1475, 2005 Shannon Research Press.
<http://iej.cjb.net> 335
- Matei, L. et Iwinska, J. (2013), *Bologna System in Armenia. The Student Perspective*, Organization for Security and Co-operation in Europe
- Matthies, B. F. (1983). *The Threshold Level: A Notional-Functional Syllabus*, Iowa State University Ames, Iowa
- Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Éditions archives européennes, Paris
- McNamara, T. (2006). *CEFR. Message posted to LTEST-L, 'Language Testing Research and Practice*,
 International Journal of Applied Linguistics, 2006
- Merton, R.K., Fiske, M. et Kendall, P.L. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. 2nd Edition, Free Press, New York.
- Migeot, F. (2017). *Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton*, Revue TDFLE, n°70-, "October 12, 2020. <https://revue-tdfle.fr//revue-70-6/46-cadre-commun-cecrl-avec-photo-de-famille-ert-cce-ocde-et-langue-de-coton>.

- Miller, G. et Chomsky N. (1963) *Finitary models of language users*. In R. Duncan
- Mison, S. et Jang. (2010). *Canadian FSL Teachers' Assessment Practices and Needs: Implications for the Adoption of the CEFR in a Canadian Context*, Synergies, Europe N; p. 99-108
- Moeller, Aleidine Kramer, and Kristen Nugent (2014), *Building Intercultural Competence in the Language Classroom*," Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. 161.
- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Arman Colin.
- Mucchielli, A. et Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, Jean-Louis. (2009). *La mondialisation comme plurielle*. La revue pour l'histoire du CNRS, no. 24 (October 5, 2009). <https://doi.org/10.4000/histoire-cnrs.9090>
- Mucchielli, L. (2000). "Les sciences humaines sont-elles des sciences (comme les autres ?) - Des communautés scientifiques en débat". *Axiales - Regards sur les Sciences de l'Homme*, 3, pp. 13-28.
- Musoeva, Aziza (2020) What Do Uzbekistani EFL Teachers Know and Believe About The Usefulness Of The CEFR|?
- Nakatani, Yasuo. (2012). *Exploring the Implementation of the CEFR in Asian Contexts: Focus on Communication Strategies*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 (2012): 771-75. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.196>.
- Narcy-Combes, J-P. (2007). *Du positionnement épistémologique aux données de terrain*, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4, 2007, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4850> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>

- Nerad, M. (2010). *Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View*. *Canadian Journal of Higher Education* 40, no. 1 (May 23, 2010): 1–12. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v40i1.1566>.
- Nguyen, H et Burns, A., (2017). *Teacher language proficiency and reform of English language education in Vietnam, 2008-2020*. Phnom Penh, 19
- Nguyen, H, et Hamid M. (2020). *The CEFR as a National Language Policy in Vietnam: Insights from a Sociogenetic Analysis*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>
- Nissen Elke (2003) Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale, Thèse de doctorat sous la direction de Michèle Kirch, Strasbourg, Université de Strasbourg
- Noriko Nagai et Fergus O'Dwyer (2011) The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan, The CEFR-J:
- Noriyuki N. (2009). *Le contexte sociopolitique d'un Cadre européen commun de référence pour les langues et sa réception au Japon* (en japonais), Gengo seisaku, n. 5.
- Normand R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne :Peter Lang.
- North, B. (2000) The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Peter Lang US, 2000. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1059-7>.
- North, B. (2006). *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues, paper presented at the symposium, A New Direction in Foreign Language Education: The Potential of the Common European Framework of Reference for Languages*, Osaka University of Foreign Studies, Japan, March 2006.

- North, B. (2007). *The CEFR illustrative descriptors scales*. *Modern Language Journal*, 91(4), 656-659.
- North, B. (2014), *The CEFR in practice*, Cambridge University press
- North, B. et al., (2005). *Relating Examinations to the Common European Framework: A Manual*. *Language Testing - LANG TEST* 22: 261–79. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt308oa>.
- North, B. et Enrica, P. (2017). *Mediation and the social and linguistic integration of migrants: updating the CEFR descriptors*. Some lessons from research, *Les enseignements de la recherche*
- North, B. Figueras, N., Takala, S., Verhelst, N., & Piet, V. A. (2005). *Relating examinations to the common european framework: A manual*. *Language Testing*, 22(3), 261–279. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt308oa>
- Norton, B., et Toohey, K, (2011). *Identity, language learning, and social change*. *Language Teaching*, 44, pp 412-446 doi:10.1017/S0261444811000309
- Nóvoa, A. (1998) *l'Europe et l'éducation, Analyse Socio-Historique des Politiques Éducatives Européennes*, Université de Lisbonne
- Nóvoa, A. (2002). *Ways of thinking about education in Europe*. in A. Nóvoa and M.Lawn (eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, (pp.131-155). London, Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A., and Dejong-Lambert, W. (2003). *Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies*. In *Implementing European Union Education and Training Policy*, edited by David Phillips and Hubert Ertl, 41–72. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. https://doi.org/10.1007/0-306-48077-8_3.
- OCDE, (2008). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 -- Volume 2: Mondialisation*. La recherche et l'innovation dans l'enseignement. OECD, 2011. <https://doi.org/10.1787/9789264075405-fr>.

- OCDE, (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE.
- OCDE, (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE, (2017). *Gender imbalances in the teaching profession, Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.
- OCDE, (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>.
- Ollivier, C. (2009). *Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, 263- 285
- Palayret, J.-M. (1996). *A university for Europe: prehistory of the European University Institute in Florence (1948-1976)*, [Rome]: Presidency of the Council of Ministers, Department of Information and Publishing; [Florence : European University Institute], 1996
- Papageorgiou, S. (2005). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: case studies, Insights from the Common European Framework*, Language Testing, 22, 406-411.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? Recherche & formation* 16, no. 1 (1994): 7–38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>.
- Paquay, L. et Bourdoncle, R. (2004). – *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux. Recherche & Formation*, N°49, 2005, pp. 171-174.
- Pavlenko, Aneta, (2008) *Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic*, Theory Article in International Journal of Bilingual Education and Bilingualism

- Pearce, K. E. et Rice, R. E. (2014). *The language divide—The persistence of English proficiency as a gateway to the Internet: The cases of Armenia, Azerbaijan, and Georgia*. International Journal of Communication, 8, 26.
- Perret V. et Girod-Seville M., *Fondements épistémologiques de la recherche*, in THIETART R.A., Méthodes de recherche en management, Dunod, p. 13-33. 2003.
- Perrichon, E. (2009) *Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective*. Synergies Pays Riverains de la Baltique, n°6, p.91-111. Éditions Gerflint.
- Petaux, J. (2009). *Democracy and Human Rights for Europe: The Council of Europe's Contribution*. Council of Europe Pub., 2009. <https://books.google.am/books?id=mjtsBT04Y0wC>.
- Petrosian, G. (2010) *Bilingualism And Language Planning In Armenia*, Yerevan State University, Department of Romance-Germanic Philology
- Phillipson, R. (2008). *Language Policy and Education in the European Union*. In: Hornberger N.H. (eds) Encyclopedia of Language and Education. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_19
- Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, January 2011
- Piccardo, E. (2013). *(Re) Conceptualiser l'enseignement d'une Langue Seconde à l'aide d'outils d'évaluations: Comment Les Enseignants Canadiens Perçoivent Le CECR*. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes* 69 (November 1, 2013): 386–414. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1737.386>.
- Piccardo, E. (2014) *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathways*, 2014.

- Piccardo, E. (2016). Un parcours de recherche-développement vers l'approche actionnelle : un projet canadien. *Les Langues modernes*, « La perspective actionnelle : état des lieux » 3, 31-41.
- Piccardo, E., et North, B. (2019). The action-oriented approach: a dynamic vision of language
- Piccardo, E., North, B., & Maldina, E. (2019). *Promoting innovation and reform in language education through a Quality Assurance template for CEFR implementation*, *Canadian Journal of Applied Linguistics Revue canadienne de linguistique appliquée*
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. (2010). *L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite!* - Coordonné par M -L. Lions-Olivieri, Ph. Liria. La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues. Barcelone : Difusión - Édition Maison des langues
- Pons-Ridler, S., et McKim, F. (1985). *Les Grandes Familles du français fondamental*. *The French Review*, 59(1), 16-29.
- Prieur, J.M, et Volle R.-M. (2016) “*Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues.*” *Éducation et sociétés plurilingues*, no. 41 (December 1, 2016): 75–87. <https://doi.org/10.4000/esp.959>.
- Puren, C. (2004) De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, 10-26
- Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre. *Synergies Europe*, 1, 74- 80.
- Puren, C. (2009) *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris : Editions Maison des langues.

- Puren, C. (2010). *Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative*. Flinders University Languages Group Online Review, FULGOR Volume 4, Issue 2, Décembre, 2010.
- Puren, C. (2014) Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires. Article paru sur le lien Internet www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/ (janvier 2014) [consulté le 19 juin 2020].
- Puren, C. (2014). *La formation en questions-Didactique des langues étrangères*. CLE International
- Puren, C. et Maurer, B. (2019). "CECR : Par Ici La Sortie ! (2019) (French Edition), Paris: Éditions des archives contemporaines, 322 p., ISBN: 9782813003522.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Riba, P. (2006) *De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du Cadre européen commun de référence pour les langues*, conférences au CIEP,
- Riba, P. (2007) *L'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'auto-évaluation des langues*, Conférence: L'impact du Cadre européen sur les systèmes d'évaluation et d'auto évaluation en langues
- Richard, E.S; Mandinach, E.B. (1989). *Integrating Assessment and Instruction: A Research and Development Agenda*. institution report, Educational Testing Service, Princeton, N.J.
- Richard, M. et Michaud, P. (1982). *La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Revue des sciences de l'éducation, 8(2), 255-270.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. (2016). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romelaer, P. (2005). *L'entretien de recherche*, in Wacheux, Frédéric; Roussel, Patrice, Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, De Boeck : Bruxelles, p. 101-137
- Rosen-Reinhardt, E. (2005). *La mort annoncée des "quatre compétences" - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*. Glottopol, Université de Rouen, Laboratoire Dylis, 2005, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures. fihal-01581796f
- Rosen-Reinhardt, E. (2006). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE international
- Rubin, J. 1981. *Study of cognitive processes in second language learning*. *Applied Linguistics* 11, 118-131, DOI : [10.1093/applin/2.2.117](https://doi.org/10.1093/applin/2.2.117)
- Rüschhoff B. (2020) « CECR Volume complémentaire pour l'enseignement inclusif plurilingue » présentation à webinaire, « Digital agency in social practice and language education: the CEFR Companion volume and online »
- Rüschhoff, B. (2018) *Authentic Language Use, Approaches and Methods in English for Speakers of Other Languages*, *Strategies and Techniques in English for Speakers of Other Languages*
- Sabouri, N. et Gilakjani, A. (2017), *Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature*, March 2017, *English Language Teaching* 10(4):78, DOI: 10.5539/elt.v10n4p78, LicenseCC BY 4.0
- Sabran, A. Zolfaghari, Shatar, M., Zolfaghari, A. (2009). *Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs*, *US-China Education Review*, Volume 6, No.5 (Serial No.54)

- Samson M.(2016). *Analysis of Globalization, the Planet and Education. Science education*, 13.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Saydi, Tilda (2015) *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*, Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie
- Slama-Cazacu, Tatiana, (1992) *Quelques problèmes terminologiques, théoriques et méthodologiques du multilinguisme et du plurilinguisme actuels en europe*
- Sokolovska, Zorana (2017)- *La Coopération Européenne et Les Langues Retour*. Accessed June 30, 2019. [http://doc.rero.ch/record/288543/files/Sokolovska_Zorana -
La coop ration europ enne et les langues 20170502.pdf](http://doc.rero.ch/record/288543/files/Sokolovska_Zorana_-_La_coop_ration_europ_enne_et_les_langues_20170502.pdf).
- Solar, C. (2001). Variation sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée: De Boeck Université. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01>
- Stamelos Y., (2003). *La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelles et perspectives*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIX, 2, pp. 277-296.
- Staude, Ed. (2011). *National Education Systems in the European Union*. All Theses and Dissertations (ETDs). 458. <https://openscholarship.wustl.edu/etd/458>
- Stone, D. (2012). *European Union Design Law: A Practitioners' Guide*. OUP Oxford,.
- Tagliante C. (2005) *L'Évaluation et le Cadre européen commun Paris*, CLE International, coll. «Techniques et pratiques de classe »,.
- Tašner, et al., (2017) *Gender in the teaching profession: university students' views of teaching as a career*, CEPS Journal 7 (2017) 2, S. 47-69

- Taviano, S. (2014) *English as a Lingua Franca Implications for Translator and Interpreter Education*, Copyright Year 2014
- Tolibjonov, B., Samandarov Sh., Umirzakova D., and Yunusova Y., (2020) *Teaching and learning foreign languages in Uzbekistan. CEFR: learning, teaching and assessment*. International Journal on Integrated Education. 3, 1 (Mar. 2020), 57-61. DOI:<https://doi.org/10.31149/ijie.v3i1.40>.
- Tono Y. et Negishi M., (2012). *Adapting the CEFR for English language teaching in Japan*, Framework & Language Portfolio SIG Newsletter
- Toohy, K. (2007). *Autonomy/Agency through socio-cultural lenses*. Reconstructing autonomy in language education: inquiry and innovation (pp. 231-242). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tost Planet, Manuel. (2006). *De 'Un niveau-Seuil' au 'Cadre européen commun de référence pour les langues'. Fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère..* Granada-Barcelona : Universidad de Granada, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006, 460 p." *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, no. 36 (January 1, 2006): 239-41. consulté le 27 mai 2019
- Tosun, F., et Glover, P. (2020). *How do school teachers in Turkey perceive and use the CEFR?* International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(4), 1731-1739.
- Trim, et al., (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II: Preliminary studies. (contributions en anglais et français).
- Trim, J. (1988). *Rapport de synthèse sur le programme d'ateliers internationaux pour les formateurs d'enseignants de langues vivantes 1984 - 87*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Trim, J. (1993). *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe, Objectifs, evaluation, certification*, Rapport du Symposium, Ruschlikon
- Trim, J. (1998), *Les Langues Vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel*, n.d., 70.
- Trim, J. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment – Guide for Users*.
- Trim, J. et Girard, D. (1988). *Projet n° 12 'Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication': Rapport final du Groupe de Projet n° 12* (activités 1982-87). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J. et van Ek, (2001). Vantage Series, Cambridge University Press,
- Tsegay, S. (2016). *Analysis of Globalization, the Planet and Education*, International Journal Of Environmental & Science Education, Vol.11, No.18, 11979-11991
- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Van Avermaet, P. et Depauw, V. (2004). *The Dutch 'pamphlet' and the use of the CEFR*. PowerPoint document presented at the EALTA Inaugural Conference, Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Kransjka Gora, Slovenia.
www.ealta.eu.org/conference/2004/ppt/vanavermaet16may.ppt
- Van de Ven, A., et Poole, M. (1990). *Methods for Studying Innovation Development in the Minnesota Innovation Research Program*. *Organization Science*, 1(3), 313-335. Retrieved July 21, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/2635008>

- Van de Ven, A.H. et Poole, M.S. (2002). *Field research methods*, in Baum, J.A.C. (Ed.): The Blackwell Companion to Organizations, Blackwell Publishers, Oxford.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Van Ek, J. A. (1975) *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France), 240p. Council of Europe, Strasbourg, France
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg: Council of Europe.
- Van Lier, L. (2008). *Agency in the Classroom, Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Van Lier, L., (2007). *Action-Based Teaching, Autonomy and Identity. Innovation in Language Learning and Teaching*, Monterey Institute of International Studies, Language Studies Division, Monterey, CA, USA
- Velmuradova, M. (2004). *Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion*. Note de synthèse. USTV. 2004, pp.105. hal-01582285
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde: Un concept et des pratiques en évolution*. Louvain-la-Neuve, Belgique:. <https://doi.org/10.3917/dbu.verde.2007.01>
- Vincent, L. (2004). *Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du Cadre européen commun de référence pour les langues* In J. Greenfield (Ed.), Proceedings of the symposium Ensino das Línguas Estrangeiras : Estratégias Políticas e Educativas (13-15 December 2001), pp. 41-50. Porto : Faculdade de Letras da Universidad do Porto.
- Wassenberg, B. (2014), *Histoire Du Conseil de l'Europe*, Council of Europe Bookshop.

- Welch, D. (1999). *Modern European History, 1871-2000*, A Documentary Reader Published August 26, 1999 by Routledge
- West, R. et Crighton, J. (1999) *Examination Reform in Central and Eastern Europe: Issues and trends*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:2, 271-289, DOI: 10.1080/09695949992919
- West, R. et Crighton, J. (1999). *Examination Reform in Central and Eastern Europe: Issues and trends*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:2, 271-289, DOI: 10.1080/09695949992919
- Westhoff, G. (2007) *Challenges and opportunities of the CEFR for reimagining foreign language pedagogy*. *Modern Language Journal*, 91(4), pp. 676- 679.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfe, R. (2007). *From Reconstructing Europe to Constructing Globalization: The OECD in Historical Perspective*, n.d., 19.
- Wong A. (2019). *The U.S. Teaching Population Is Getting Bigger, and More Female Women now make up a larger share of educators than they have in decades*. Education. the Atlantic
- Wu, J. (2012). *Policy perspectives from Taiwan*. In M. Byram (Ed.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy (Vol. 23): Multilingual matters*
- Yin, R.K., (2009), *Case Study Research, Design and Methods*. 4th Ed. London: Sage Publications.
- Zheng, Y., Zhang, Y., et Yan, Y. (2016). *Investigating the Practice of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) outside Europe: A Case Study on the Assessment of Writing in English in China*. British Council.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/investigating-practice-cefr-outside-europe-a-case-study-assessment-writing-english-china>.

Zhou, Jianguan. (2016). *A Dynamic Systems Approach to Internationalization of Higher Education*. Internationalization of Higher Education, 14.

Рéférences bibliographiques en langue russe et arménienne

Vygotsky, L. (1991). Педагогическая психология. Ed. by Davydova V. V. Moscow: Педагогика.

Аветисян П.С., Заславская М.И. (2017). Модернизация системы высшего образования Армении в контексте интеграционных процессов/ Монография, Ереван 2017, С. 232

Акулова Е.В.(2017). Развитие профессионального образования в республике Армения в постсоветский период. Электронный научный журнал «Архонт» 2017, № 1. С. 12-18.

Арутюнова М.А. (2012). Языковая политика и статус русского языка в СССР и государствах постсоветского пространства // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. № 1.

Брагина, Н. (2002). Языковая Политика СССР: Фрагменты Политической Истории Русского Языка. *Russian History*, 29(2/4), 511-527. Retrieved July 10, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/24660800>

Даниелян М.Г. (2004) *Русский язык в языковой политике и языковой практике современной Армении* // Вестник МАПРЯЛ, 2004, № 44 с. 47-51.

Золян С. (2013) Русский язык в Армении // Русский язык зарубежья. СПб.: Зла тоуст., С. 61–84.

Золян Сурен и Карен Акопян. (2015). *Русский Язык в Армении: История и Современный Статус*,

- Золян Сурен, Русский язык в Армении, Русский язык зарубежья. РГГУ.(2013) Изд-во «Златоуст», Санкт- Петербург. 2013, с. 61 -84
- Куровская, Ю. Г. (2015). Языковая политика в странах постсоветского пространства: сравнительно-сопоставительный анализ. Вестник Бурятского государственного университета. Философия, (1), 16-24.
- Манукян О.Г. (2016) Положение русского языка в Армении // Евразийская интеграция: человеческое измерение. Сб. материалов круглого стола / Под ред. О.В. Петровской, С.В. Тихоновой. М.: РИСИ, С. 26–33.
- Мечковская, Н. (1992). Статус и функции русского языка в последних советских законах о языке (Status and Functions of the Russian Language in the New Soviet Laws on Language). *Russian Linguistics*, 16(1), 79-95. Retrieved July 10, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40160330>
- Папоян А.Р. (2018) *Роль армянской диаспоры в участии Республики Армения в международных делах на рубеже XX-XXI вв.* // Международные отношения. – 2018. – № 2. – С. 128 - 134. DOI: 10.7256/2454-0641.2018.2.25965 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25965
- Пирогов А.И., Краснова Г.А., Филиппов В.М.(2008). Учебное пособие: Тенденции развития реформ высшего образования в странах СНГ. М.: РУДН, 2008 - 180с.
- Хруслов, Г. (2006). *Функционирование русского языка в странах СНГ.* Russian Language Journal / Русский язык, 56, 131-166. Retrieved July 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43669135>
- Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы.”. <https://www.twirpx.com/file/2614662/>. 277–296.
- Шпаковская, Л. 2009. Советская образовательная политика : социальная инженерия и классовая борьба. Журнал исследований социальной политики, том 7, No 1, с. 39-64.

Անդրեասյան, Հայկ Հովհաննեսի, (2015) Օտար Լեզուների Ուսուցիչների Վերապատրաստման Ժամանակակից Հիմնախնդիրները, «Մանկավարժության Տեսություն Եվ Պատմություն» Մասնագիտությամբ Մանկավարժական Գիտությունների Թեկնածուի Գիտական Աստիճանի Հայցման Ատենախոսություն

Գ. Հ. Պետրոսյան, (2011), Հայաստանի Հանրապետության հարաբերությունները Ռուսաստանի հետ (1918-1920), Երևան, ԵՊՀ հրատարակչություն

Գաբրիելյան, Մխիթար (2013), *Բոլոնիայի գործընթաց. ուսանողակենտրոն համակարգ* (Հայաստանի Հանրապետության երեք բուհ-ի օրինակով)

Երեւանի պետական համալսարան, Պատմության ֆակուլտետ
ՀՀ, ք. Երեւան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1

Էդիկ Մինասյան, (2019). Երեվանի Պետական Համալսարանը 1920-ական թթ. (Հիմնադրման 100-Ամյակի Առթիվ) Պատմություն և Քաղաքագիտություն

Références bibliographiques des documents officiels

Assemblée nationale. (1999). La loi sur l'éducation de la République d'Arménie. Erevan, 1999.

Assemblée nationale. (2004). La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire de la République d'Arménie, Erevan, 2004.

Bologna Declaration (1999) Joint declaration of the European Ministers of Education, The European Higher Education Area

Budapest-Vienna Declaration (2010) on the European Higher Education Area March 12, 2010, European Ministers of Education

Communiqué de Bergen. (2005). L'espace européen de l'enseignement supérieur - réaliser les objectifs. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005.

Communiqué de Berlin, (2003). Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Berlin, le 19 septembre 2003.

Communiqué de Erevan (2015), European Higher Education Area (EHEA), Ministerial conference

Communiqué de Prague, (2001). Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur. Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague, le 19 mai 2001.

Déclaration du cinquième « Forum Politique De Bologne », (2018). Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, Paris, 25 mai 2018

Gouvernement. (2003). Stratégie de réformes de l'enseignement supérieur en République d'Arménie. Décision du Gouvernement n° 46, du 21 novembre 2003

Gouvernement. (2005). Procédure de l'élaboration et de la validation de référentiels d'Etat d'enseignement supérieur. Décision du Gouvernement N° 1449, 14 avril 2005.

Gouvernement. (2006). La validation de l'agenda de la réalisation des principes du Processus de Bologne dans le domaine de l'enseignement supérieur de la République d'Arménie. Décision N 43 du 2 novembre 2006

London Communiqué (2007) Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world

Sorbonne Joint Declaration (1998) Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, the Sorbonne, May 25

Références bibliographiques des manuels

Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, and Paul Seligson, 2004, New English File, Oxford

Claire Miquel, Vocabulaire progressif du français - Niveau débutant (A1) - Livre + CD + Appli-web - 3ème édition

Felicity O'Dell and Michael McCarthy, 2002, English Phrasal Verbs in Use, Third Edition

Hélène Augé et al, Tout va bien ! méthode de français langue étrangère (FLE) pour grands adolescents et adultes, niveau 1, CLE internationale

Hélène Augé, et al, Nickel ! méthode de français langue étrangère (FLE) pour grands adolescents et adultes, niveau 1 (A1/A2)

Jack C. Richards, Jonathan Hull, Susan Proctor, Interchange, fourth edition Grammar in Use, Cambridge University Press

Liz Soars; John Soars, 2009, New headway, Intermediate, Student's book, Oxford: Oxford University Press, impr. 2009.

Maïa Grégoire, Gracia Merlo, Grammaire Progressive du Français, Intermediare Adultes - Grands adolescents 16-18 ans (French Edition)

Martin Hewings, Advanced Grammar in Use: Cambridge University Press

Popova, Kazakova et Kovalchuk, Manuel de Français, 21ieme Edition

Raymond Murphy and Surai Pongtongcharoen, 1985, Essential Grammar in Use

ANNEXES



Erevan 12 novembre, 2019

Երևան, 12 Նոյեմբերի 2019

A qui de droit

Je soussigné Professeur Jean-Marc Lavest, recteur de l'Université française en Arménie (UFAR) atteste, par la présente que Madame Aida Ter-Ghazaryan est inscrite dans le cycle de doctorat à l'UFAR (Université Française en Arménie) en troisième année de thèse. Elle est également co-inscrite au sein de l'Université Clermont Auvergne et de l'École Doctorale Lettres, Langues et Sciences Humaines sous la direction de thèse Madame la Professeure Anne-Laure Foucher.

Dans le cadre de sa recherche sur « l'implémentation du cadre européen commun de référence pour les langues dans le système éducatif de l'enseignement des langues étrangères en Arménie comme un état de l'espace post-soviétique » Madame Ter-Ghazaryan doit réaliser des enquêtes et des entretiens auprès d'enseignants, responsables des chaires des langues étrangères ainsi que d'étudiants de différentes Universités de l'Arménie.

J'atteste le sérieux de cette personne dans la réalisation de son travail de doctorat et donne toute ma caution à cette recherche.

Pour servir et faire valoir ce que de droit

Professeur Jean-Marc Lavest

Recteur

UFAR



Ես պրոֆեսոր Ժան-Մարկ Լավեստը, Հայաստանում ֆրանսիական համալսարանի (ՀՖՀՀ) ռեկտոր, սույնով հաստատում եմ, որ տիկին Աիդա Տեր-Ղազարյանը գրանցված է ՀՖՀՀ - ի դոկտորական ծրագրի երրորդ կուրսում: Միաժամանակ նա գրանցված է Կլեմոն դ'Օվերն համալսարանի Հումանիտար և հասարակական գիտությունների դոկտորական դպրոցի Լեզուների գիտահետազոտական կենտրոնում պրոֆեսոր Ան-Լոր Ֆուշերի ղեկավարության ներքո:

«Լեզուների իմացության համակարգի համակարգի (ԼԻՀՀ) ինտեգրումը Հայաստանի օտար լեզուների ուսուցման բարձրագույն կրթական համակարգ» վերնագրով թեզի հետազոտական աշխատանքների շրջանակում Աիդա Տեր-Ղազարյանը պետք է իրականացնի հարցումներ և հարցազրույցներ Հայաստանի տարբեր համալսարանների դասախոսների, օտար լեզուների ամբիոնների վարիչների և ուսանողների հետ:

Ես տալիս եմ իմ երաշխիքն այս ուսանողուհու կողմից իրականացվող հետազոտության և դոկտորական աշխատանքի նկատմամբ նրա ունեցած աչալքության համար:

Տրվում է ներկայացնելու ըստ պահանջի

Պրոֆ. Ժան-Մարկ Լավեստ

ՀՖՀՀ ռեկտոր

Annexe 2 ; Formulaire de consentement libre et éclairée (version française et anglaise)

Formulaire de Consentement Libre et Eclairé

A la Participation à une Recherche dans le Cadre d'une Thèse Doctorat

L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans
l'enseignement supérieur des langues étrangères dans le système éducatif arménien ; le cas
de l'Arménie comme Etat de l'espace Postsoviétique

Ecole Doctorale des Lettres, Sciences Humaines et sociales de l'Université Clermont
d'Auvergne

Laboratoire de Recherche sur le Langage

Directeur de la recherche : Anne-Laure Foucher

Doctorante : Aida Ter-Ghazaryan

Coordonnées :

a-laure.foucher@uca.fr

aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

Les objectifs généraux de cette recherche sont de:

- Déterminer le degré de connaissance du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) du Conseil de l'Europe par les enseignants des langues étrangères des établissements de l'enseignement supérieure de l'Arménie.
- Déterminer le degré de l'utilisation des principes du CECRL dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères en Arménie.
- Déterminer dans quel domaine le CECRL est plus largement utilisé par les enseignants des établissements de l'enseignement supérieur de l'Arménie

Les données de cette recherche seront recueillies au moyen de questionnaire et/ou d'entretien s'adressant aux certaines enseignants des langues étrangères et étudiants de quelques Universités de l'Arménie.

Votre accord nous est nécessaire pour l'utilisation de ces données à des fins de recherche.

Cet accord comprend les caractéristiques suivantes :

- Toutes les données collectées seront stockées dans une base de données et ne seront utilisées que par les chercheurs engagés dans le projet, de manière anonyme où aucune personne ni aucune institution ne puisse être identifiés.
- Toutes les données recueillies seront utilisées pour analyse et discussion des résultats de recherche dans la thèse et dans toute autre publication ou présentation qui s'y rapporte.
- Vous pouvez décider de résilier votre accord à n'importe quel moment, sans conséquence pour vous.
- Aucune contrepartie (financière ou autre) ne pourra être demandée pour l'utilisation de ces données.

Déclaration des personnes responsables du protocole de recherche

Nous attestons que les objectifs et le déroulement de l'étude ont été décrits et expliqués aux participants et que ceux-ci connaissent leurs droits.

À Erévan, le----/-----/-----

Signature : -----

Consentement libre et éclairé

Je soussigné(e),,

déclare avoir lu et compris le présent formulaire. J'accepte de participer au projet de recherche et répondre aux questionnaires et/ou entretiens conçus dans ce cadre.

Je comprends la nature et le motif de ma participation à ce projet. J'ai conscience de mes droits concernant l'exploitation des données et je sais que ces données feront l'objet d'une anonymisation. Je sais également que je pourrai à tout moment revenir sur ma décision concernant l'autorisation d'exploitation des données me concernant. J'ai reçu une copie de cet accord.

À Erévan, le---/-----/---

Courriel électronique du participant ou de la participante :

.....

Signature du participant ou de la participante : -----

Nous vous remercions pour votre participation et votre aide précieuse.

Free and Informed Consent for Participation in a Research in the Framework of
a Doctorate Thesis "The Integration of Common European Framework of References for
Languages (CEFR) in Foreign Language Teaching of Armenian System of Higher
Education: Case of Armenia as a Country in the Post-Soviet Area".

Doctoral School of Literature & Humanities & Social Sciences of University of Auvergne
(Clermont Ferrand)
Language and Literacy Research Laboratory

Research director: Anne-Laure Foucher

Doctoral Student: Aida Ter-Ghazaryan

Contact details:

a-laure.foucher@uca.fr

aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

The general objectives of this research are to

- Determine the degree of knowledge of Common European Framework of References for languages (hereafter CEFR) by foreign language teachers/professors of Armenian Higher Education institutions.
- Determine the degree of usage of CEFR principles in the organization of foreign language teaching in Armenian Universities
- Determine in what area is the CEFR more commonly used by foreign language professors of Armenian Higher Education institutions
- Determine how the influence of the CEFR is perceived by foreign language teachers/professors

The data of this research will be gathered through questionnaires and/or interviews conducted with foreign language teachers/professors teaching in some Universities in Armenia.

Your consent is necessary for the usage of this data for research purposes only.

This agreement includes the following conditions:

- The data collected will be stored in a database and will only be used by researchers working on this project in such a manner that no individual participant or institution can be identified.
- The data collected will be used to analyze and discuss the results of the research in the thesis paper and in all relevant publications or presentations.
- You may decide to terminate this consent at any time without any consequences for you
- No third party (financial or other) can request for the usage of this data

Declaration by responsible persons of the research

We confirm that the objectives of the research have been described and explained to the participants and that they are aware of their rights.

Yerevan, -----/-----/-----

Signature : -----

Free and informed consent

I, the undersigned [name],
declare that I have read and understood the provided consent. I agree to participate in the research project and to answer the questionnaire and/or interviews designed within this framework. I understand the nature and the purpose of my participation to this project. I am aware of my rights concerning the exploitation of the data and I know that it must be rendered anonymous. I am also aware that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time. I will be given a copy of this consent form.

Yerevan, -----/-----/-----

E-mail of the participant:

Signature of the participant: -----

We appreciate your participation and help!

Annexe 3 ; Grille d'observation des cours

Grille d'observation de cours

Cette observation de cours est réalisée comme une partie d'une recherche dans le cadre d'une thèse doctorat "L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères dans le système éducatif arménien : le cas de l'Arménie comme Etat de l'espace Postsoviétique".

Toutes les données collectées seront stockées dans une base de données et ne seront utilisées que par le chercheur et par la directrice de thèse, de manière anonyme où aucune personne ni aucune institution ne puisse être identifiés.

Toutes les données recueillies seront utilisées seulement pour analyse et discussion des résultats de recherche dans la thèse et dans toute autre publication ou présentation qui s'y rapporte.

Université:
Enseignant:
Niveau des étudiants:
Date:
Durée de cours:

	Garçons	Filles	Total
Présents			
Absents			

1. Observation

	Compétence visée	Appréciation du CP (entourer de 0 à 5, ou NE = non évident)							Remarque
Matériel didactique	L'enseignant utilise des ressources qui facilitent la mise en œuvre de la perspective actionnelle préconisée par le CECR, via l'accomplissement des tâches proches de la vie réelle.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant aide les apprenants à développer leurs compétences langagières en utilisant des ressources authentiques à tous les niveaux.	0	1	2	3	4	5	NE	

	L'enseignant utilise des ressources qui présentent la langue en contexte.	0	1	2	3	4	5	NE	
Perspective actionnelle	L'enseignant encourage la créativité dans la salle de classe, au travers, p.ex. de projets, d'applications d'écriture créative, de jeux et d'activités ludiques.	0	1	2	3	4	5	NE	
	Tout en suivant le programme d'enseignement, l'enseignant réagisse avec flexibilité à ce qui motive l'apprenant, plutôt que de les en tenir strictement à un programme déterminé.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant propose des activités qui encouragent les apprenants à mettre en pratique des stratégies de communication langagière	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant veille à ce qu'il y ait un juste équilibre entre les apports pédagogiques, une pratique guidée et une pratique plus autonome.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant veille à ce qu'il y ait un juste équilibre entre les cours axés sur l'enseignant et le travail en paires et en petits groupes.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant élabore ou sélectionne des tâches de vie réelle, qui rassemblent un certain nombre d'objectifs communicatifs en lien	0	1	2	3	4	5	NE	

	avec les compétences langagières qui s'y rapportent.								
	L'enseignant présente les nouvelles structures et le vocabulaire, dans un contexte susceptible de donner du sens à ces structures / ce vocabulaire.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant veille à ce que les tâches soient pertinentes, significatives et résultant d'un travail de collaboration, avec un but et un contenu précis.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant contrôle régulièrement l'efficacité ainsi que la justesse de la communication de l'apprenant.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant utilise diverses techniques de correction (p.ex. correction différée pendant les activités d'expression; échanges avec les apprenants sur des erreurs communément commises).	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant offre des opportunités d'entreprendre des tâches ou des projets personnels valorisants.	0	1	2	3	4	5	NE	
Evaluation	L'enseignant utilise l'évaluation pour offrir aux apprenants des retours ciblés, plutôt que pour uniquement attribuer des notes.	0	1	2	3	4	5	NE	
	L'enseignant encourage l'apprentissage tout au long de la vie via une démarche de portfolio (p.ex. le Portfolio	0	1	2	3	4	5	NE	

	Européen des Langues), afin d'illustrer la compétence acquise dans différents types d'activités Professionnelles.								
	L'enseignant évalue à la fois la qualité des productions résultant de tâches (p.ex. les textes, affiches, présentations) et le processus (p.ex. la participation aux discussions, les stratégies de collaboration).	0	1	2	3	4	5	NE	
	En complément de leurs notes, les apprenants reçoivent des appréciations relatives, p. ex. aux stratégies, à la conscience linguistique et la compétence plurilingue et interculturelle.	0	1	2	3	4	5	NE	
Langue utilisée	L'enseignant enseigne majoritairement en	Langue maternelle			Langue cible				

Signature de l'enseignant;

Date:

Annexe 4 ; Trame d'entretien avec les responsables des Chaires

Հարցազրույցի ուղեցույց

- Հարցազրույցը ձայնագրվում է հետազոտական աշխատանքների շրջանակում տվյալների հավաքագրման համար
- Տվյալները կհավաքագրվեն տվյալների բազայում և կօգտագործվեն բացառապես իմ և աշխատանքիս ղեկավարի կողմից առանց բացահայտելու որևէ անուն կամ հաստատություն
- Ցանկացած պահի դուք կարող եք դադարեցնել հարցազրույցը՝ ըստ ձեր ցանկության
- Հարցազրույցը կազմված է երկու մասից, առաջինում մենք կխոսենք որպես օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ ձեր դերի մասին և երկրորդ հատվածում մենք կքննարկենք ձեր դասավանդման պրակտիկան
- Լրացուցիչ հարցեր կարող են առաջանալ հարցազրույցի ընթացքում ըստ տրված պատասխանների

Ֆրանխսայի, Կլերմոն դ'Օվերն համալսարանի Հումանիտար և
հասարակական գիտությունների դոկտորական դպրոց

Լեզուների գիտահետազոտական կենտրոն

Հետազոտության ղեկավար՝ Աննա-Լաուրա Ֆուշե
Դոկտորանտ՝ Աիդա Տեր-Ղազարյան

Կոնտակտային տվյալներ

a-laure.foucher@uca.fr
aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր
1.	ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը	
2.	Ստանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ: Եթե այո, ինչ ձևաչափով:	
3.	Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով եք այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:	
4.	Արդյոք օգտագործում եք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ) ուսումնառության նպատակները որոշելու համար:	
5.	Ներդնում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ	
6.	Ինչ դժվարությունների եք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում:	
7.	Գնահատում եք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս:	
8.	Արդյոք համալսարանում կազմակերպում եք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար (Մեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)	

Մաս 2.

1.	Որպես դասախոս, օգտագործում եք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:	
2.	Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքները արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թեևտի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)	

Հարցազրույցի ուղեցույց

Մասնակից N _____

- Հարցազրույցը ձայնագրվում է հետազոտական աշխատանքների շրջանակում տվյալների հավաքագրման համար
- Տվյալները կհավաքագրվեն տվյալների բազայում և կօգտագործվեն բացառապես իմ և աշխատանքիս ղեկավարի կողմից առանց բացահայտելու որևէ անուն կամ հաստատություն
- Ցանկացած սրտի դուք կարող եք դադարեցնել հարցազրույցը՝ ըստ ձեր ցանկության
- Հարցազրույցը կազմված է երկու մասից, առաջինում մենք կխոսենք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) և դրա ազդեցության մասին (5 հարց) և երկրորդ հատվածում մենք կքննարկենք ձեր դասավանդման պրակտիկան (6 հարց)
- Լրացուցիչ հարցեր կարող են առաջանալ հարցազրույցի ընթացքում ըստ տրված պատասխանների

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքա՞ն ժամանակ է, որ դասավանդում եք:	
2.	Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համակարգի համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:	
3.	Կարդացե՞լ եք արդյոք Լեզուների իմացության համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:	
4.	Մասնակցե՞լ եք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:	
5.	Արդյոք դրական եք համարում Լեզուների իմացության համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հատկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, զիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:	

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

1.	Ինչպե՞ս կրնոթագրելիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:	
2.	Փորձո՞ւմ եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:	
3.	Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչն եք կարևորում:	
4.	Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար	
5.	Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար	
6.	Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:	

Annexe 6 ; Questionnaires pour les enseignants (Version Française et anglaise)

3/13/2018

Questionnaire sur l'enseignement des langues étrangères

Questionnaire sur l'enseignement des langues étrangères

Ce questionnaire a été conçu pour les enseignant.e.s de langues étrangères qui travaillent dans les établissements de l'enseignement supérieur en Arménie. Il fait partie d'une recherche doctorale menée au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'Université Clermont Auvergne en France et intitulée "L'intégration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères dans le système éducatif arménien : le cas de l'Arménie comme Etat de l'espace Postsoviétique". Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations concernant la connaissance qu'ont les enseignant.e.s arménien.ne.s du CECRL, la prise en compte du CECRL dans l'organisation des cours de langues étrangères dans les universités et les opinions des enseignant.e.s sur l'intégration des principes du cadre dans l'enseignement des langues étrangères en Arménie.

En tant qu'enseignant.e de langues étrangères dans l'enseignement supérieur arménien, nous vous sollicitons pour répondre à ce questionnaire. Le renseigner vous prendra environ une vingtaine de minutes, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Répondez en vous fondant sur vos connaissances actuelles.

Les données recueillies via ce questionnaire seront exploitées de manière complètement anonyme et uniquement dans le cadre de la recherche doctorale.

Merci d'avance pour votre participation !

Laboratoire de Recherche sur le Langage
Ecole Doctorale "Lettres, Sciences Humaines et Sociales"
Université Clermont d'Auvergne

Directeur de la recherche : Anne-Laure Foucher
Doctorante : Aida Ter-Ghazaryan

Coordonnées :
a-laure.foucher@uca.fr
aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

Partie 1 - Informations personnelles :

1.
1. Nom, prénom

2.
2. Sexe
Mark only one oval.

Masculin

Féminin

3. 3. Age*Mark only one oval.*

- 21-30
 31-40
 41-50
 51 ou plus

4. 4. Dans quelle(s) université(s) enseignez-vous ?

5. 5. Quelle(s) langues étrangère(s) enseignez-vous ?

6. 6. Depuis combien de temps enseignez-vous une langue étrangère ?

7. 7. Quel est le nombre moyen d'étudiants dans vos classes ?*Mark only one oval.*

- Moins de 15 étudiants
 16-25 étudiants
 plus de 25 étudiants

8. 8. Quel est le niveau de langue de vos étudiants ?

9. 9. a. Vous êtes diplômé(e) en*Mark only one oval.*

- Pédagogie/enseignement des langues étrangères
 Langue étrangère, linguistique
 Other: _____

10. b. Précisez votre diplôme

Partie 2 - Connaissances sur le CECRL**11. 10. Dans quelle mesure connaissez-vous le CECRL ?***Mark only one oval.*

- Je le connais bien ou très bien
- Je connais les idées principales
- J'en connais seulement le nom, pas le contenu
- Je n'en ai jamais entendu parler

Note

Si vous avez coché la dernière case ci-dessus, vous pouvez passer directement à la Q14.

12. 11. En tant qu'enseignant de langue étrangère, comment avez-vous connu le CECRL ?*Check all that apply.*

- Au cours de ma formation initiale
- Au cours de ma formation continue
- Dans des conférences, des séminaires, etc.
- Par des collègues
- Dans aucun de ces contextes
- A travers des lectures, auto-formation
- Other: _____

13. 12. Décrivez dans vos propres mots ce que vous connaissez du CECRL ?

Partie 3 - Intégration du CECRL dans l'organisation des cours

14. **13. Comment sont conçus les programmes de cours des langues étrangères de votre Université ?**

Mark only one oval.

- Développés et imposés par l'Université où vous travaillez.
- Créés et développés par vous-même.

15. **14. Précisez, s'il vous plaît les manuels que vous utilisez pour organiser vos cours :**

16. **15. Est-ce que ces manuels sont choisis par**

Mark only one oval.

- L'Université où vous travaillez
- La Chaire des langues étrangères de votre Université
- Vous-même

16. Dans votre pratique personnelle de l'enseignement, trouvez-vous le CECRL utile pour (ignorez la catégorie si vous n'avez pas mis le CECRL en pratique)

17. **a. Planifier les cours, les plans de cours (syllabus)**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

18. **b. Enseigner la langue (méthodes pédagogiques)**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

19. c. Faire une évaluation

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

20.

d. Sélectionner les manuels et matériaux pédagogiques

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

17. Pour chacune des descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous

21.

J'utilise des textes littéraires pour enseigner compréhension écrite et expression orale.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

22.

J'utilise des textes authentiques et des activités de communication qui exigent une utilisation réelle de la langue.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

23.

J'organise des activités qui exigent des tâches collectives (en groupe et à deux, jeux de rôles) pour encourager la communication entre les étudiants.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

24.

J'organise plutôt des activités pour pratiquer la grammaire qu'échanger des informations.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

25. **Je ne présente pas les règles grammaticales pour enseigner la grammaire mais je la fais pratiquer par des exemples et des exercices.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

26. **Je consacre une partie de mes classes à l'étude de la culture.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

27. **Je ne corrige pas les erreurs avec une explication immédiate mais favorise la correction entre étudiants et l'autocorrection etc.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

28. **J'utilise les Technologies de l'information et de la communication pendant les cours pour faire des tâches authentiques (conversation téléphonique, discussions en ligne, création des blogues, ou échange de courrier électronique...).**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

29. **Le développement de la capacité des étudiants de penser et de travailler en autonomie est un objectif important pour moi.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

30. **J'enseigne le vocabulaire avec des listes bilingues.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

Partie 4 - Votre avis sur l'intégration des principes du CECRL

31. **18. Pensez-vous que le programme de cours et les manuels que vous utilisez sont alignés sur les principes du CECRL ?**

Mark only one oval.

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

32. **19. Pensez-vous que l'impact du CECRL sur l'enseignement des langues est globalement**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Très positif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très négatif

33. **Justifiez votre réponse**

20. Selon vous, quels sont les obstacles liés à l'intégration des principes du CECRL dans l'enseignement des langues en Arménie ?

34. **a. Manque de soutien de la part de l'administration universitaire**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

35. **b. Manque de matériaux authentiques et de manuels actionnels**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

36. **c. Vision traditionnelle du rôle de l'enseignant et de l'apprenant incompatible avec celle du CECRL**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

37. **d. Classes trop nombreuses pour une mise en place efficace des principes actionnels**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

38. **e. Examens basés sur la grammaire incompatibles avec l'intégration des principes du CECRL**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

39. **f. Manque de formation des enseignants**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

40. **g. Autre**

41. **21. Aimeriez-vous recevoir une formation supplémentaire sur le CECRL ?**

Mark only one oval.

- Oui
 Non

42. **22. Si oui, sous quelle forme?**

Check all that apply.

- Module d'auto-formation
 Guide de bonnes pratiques du CECRL
 Séminaire sur les principes du CECRL
 Other: _____

C'est la fin du questionnaire !

Nous vous remercions pour votre coopération !

Aida Ter-Ghazaryan, Doctorante à l'Ecole doctorale des lettres, sciences humaines et sociales de l'Université Clermont d'Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage

aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

Anne-Laure FOUCHER, Directrice de recherche, Professeur en sciences du langage, Laboratoire de Recherche sur le Langage

a-laure.foucher@uca.fr

Powered by



Survey on Foreign Language teaching

This survey questionnaire is designed for Foreign Language professors teaching in higher Education institutions in Armenia. It is a part of a research in the framework of a doctoral thesis entitled "The integration of Common European Framework of References for languages (CEFR) in foreign language teaching of Armenian system of higher education: case of Armenia as a country in the PostSoviet area". The data of this research will be gathered through surveys and/or interviews designed for foreign language professors and students of some Armenian Universities.

This survey is composed of three parts. Part I asks for personal information, Part II asks for your general knowledge on CEFR, Part III asks questions pertaining to CEFR integration in the organization of foreign language courses, and Part IV asks for your opinions with regard to the integration of CEFR principles in foreign language teaching in Armenia. It will take you 20 minutes to complete the questionnaire. There is no correct or best response to the questions. Please answer them based on your thinking at this time.

The general objectives of this research are to

- Determine the degree of knowledge of Common European Framework of References for languages (hereafter CEFR) of Council of Europe by foreign language professors of Armenian Higher Education institutions.
- Determine the degree of usage of CEFR principles in the organization of foreign language teaching in Armenia
- Determine in what area is the CEFR more commonly used by foreign language professors of Armenian Higher Education institutions.
- Determine how the influence of the CEFR is perceived

Doctoral School of Literature & Humanities & Social Sciences of University of Auvergne (Clermont Ferrand)
Language and Literacy Research Laboratory

Research director: Anne-Laure Foucher
Doctoral Student: Aida Ter-Ghazaryan

Contact details:

a-laure.foucher@uca.fr

aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

Part 1. Personal information :

1. **1. Name, surname**

2. **2. Gender**

Mark only one oval.

M

F

3. Age*Mark only one oval.*

- 21-30
 31-40
 41-50
 51 ou plus

4. Please indicate in which University are you presently teaching?

5. What language(s) are you teaching?

6. For how long have you been teaching a language or languages?

7. What is the average number of students in your class?*Mark only one oval.*

- Less than 15
 16-25 students
 25 or more

8. At what language level(s) are you teaching?

9. a. You have a degree or certificate in*Mark only one oval.*

- Foreign language teaching/pedagogy
 The language you teach, linguistics
 Other: _____

10. b. Please provide details on your degree(s) or certification(s)

Part 2: Knowledge on CEFR :**11. 10. How well do you know the CEFR?***Mark only one oval.*

- I am familiar or very familiar with it
- I know the main ideas
- I just know the name, not the contents
- I have never heard of it

Note

* If you ticked the last box in the question above, you can jump directly to the Question 15

12. 11. As foreign language teacher, have you been introduced to the CEFR in any of the following contexts?*Check all that apply.*

- During my pre-service teacher training
- During my in-service teacher training
- At conferences, seminars, etc.
- Colleagues
- Readings (books, articles, newspaper...)
- None of the above
- Please specify
- Other: _____

13. 12. Describe in your own words what you know on CEFR?

Part 3. CEFR integration in the organization of foreign language courses

14. **13. How are foreign language course programs conceived in your University?**

Mark only one oval.

- Developed and imposed by your University
- Created and Developed by yourself

15. **14. Please, specify the textbooks that you use to organize your courses:**

16. **15. Are these textbooks selected by**

Mark only one oval.

- the Chair of Foreign languages of your University
- Yourself

16. In your personal teaching practice, have you found the CEFR useful in any of the following areas? (ignore the question if you have not implemented the CEFR in a category and cannot answer).

17. **a. Planning of courses, syllabus**

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Not at all useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very useful

18. **b. Teaching style and methods**

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Not at all useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very useful

19. c. Testing and assessment*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Not at all useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very useful

20.

d. Selection of Textbooks and Teaching materials*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Not at all useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very useful

17. For each of the following descriptions indicate to what extent each one is true for you.

21.

I use literary texts to teach written comprehension and oral expression.*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

22.

I use authentic texts and communicative activities that require real use of the language.*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

23.

I assign to my students activities that require collective tasks (group works, pair works, and role plays) to encourage the communication among students.*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

24.

I rather use exercises to practice the grammar instead of information exchange.*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5		
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

25. **I never explain the grammatical rules to teach the grammar but I practice it through examples and communicative activities.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

26. **I devote a part of my classes to the study of target culture.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

27. **I don't correct the mistakes of my students with an immediate explanation but I encourage the pair-correction and auto correction.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

28. **I use information and communications technologies during my classes to do authentic tasks (telephone conversations, online discussions, blog creation or email exchange).**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

29. **To develop the students' abilities to think and work independently is an important objective for me.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

30. **I teach the vocabulary with bilingual lists.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

Part 4. Personal opinion on integration of the CEFR in FL teaching

31. **18. Do you think that course programs and textbooks that you use are aligned with the principles of CEFR?**

Mark only one oval.

- Yes
 No
 I don't know

32. **19. Do you think that the impact of the CEFR in foreign language teaching is generally**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Very positive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very negative

33. **Please, justify your answer**

20. What do you consider are the barriers to the integration of CEFR principles in foreign language teaching in Armenia?

34. **a. There is a lack of enough support from University administration.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

35. **b. Teachers lack authentic materials and action-oriented textbooks**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

36. **c. Traditional view on teachers' and learners' role is not compatible with that of CEFR.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

37. **d. Classes are too large for the effective use of action-oriented approach of teaching**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

38. **e. Grammar-based examinations have a negative impact on the effective integration of CEFR principles.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

39. **f. There are few opportunities for teachers to get appropriate trainings**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

40. **g. Other**

41. **21. Would you like to receive additional trainings on the CEFR?**

Mark only one oval.

- Yes
- No

42. **22. If yes, in what form? (you can tick several answers)**

Check all that apply.


- A self-training module
- A guide of good Practices of CEFR
- A seminar on the CEFR Principles
- Other: _____

End of questionnaire!

Thank you very much for your cooperation!

Aida Ter-Ghazaryan, Doctoral student in the School of Literature & Humanities & Social Sciences of University of Auvergne (ClermontFerrand), Language and Literacy Research Laboratory
aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

Anne-Laure FOUCHER, Research director, Professor in language sciences, Language and Literacy Research Laboratory
a-laure.foucher@uca.fr

Powered by
 Google Forms

Հետազոտություն օտար լեզուների դասավանդման վերաբերյալ

Մույն հարցաթերթիկ նախատեսված է Հայաստանի Քարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսանողների համար: Այն «Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) ինտեգրումը Հայաստանի օտար լեզուների ուսուցման քարձրագույն կրթական համակարգ, Հայաստանի օրինակը որպես հետխորհրդային տարածաշրջանի հանրապետություն» վերնագրով ասպիրանտուրայի հետազոտական աշխատանքի շրջանակում իրականացվող ուսումնասիրության մասն է կազմում:

Այս հետազոտության տվյալները կհավաքագրվեն Երևանի ԲՈՒՀ-երի օտար լեզուների դասախոսների և ուսանողների հետ իրականացված հարցաթերթերի և/կամ հարցազրույցների միջոցով :

Մույն հարցաթերթը լրացնելու համար ձեզանից կպահանջվի տասնհինգ րոպե: Չկան հարցերի համար նախատեսված ճիշտ կամ սխալ պատասխաններ, խնդրում ենք պատասխանել հիմնվելով ձեր անձնական կարծիքի վրա:

Մտացված բոլոր տվյալները օգտագործվելու են բացառապես իմ և թեզի ղեկավարի կողմից, անանուն կերպով, առանց բացահայտելու որևէ անձ կամ հաստատություն:

Հետազոտության հիմնական նպատակներն են՝

- Որոշել Հայաստանի ԲՈՒՀ-երի օտար լեզուների դասախոսների կողմից Եվրոպայի խորհրդի ԼԻՀՀ-ի վերաբերյալ իմացության աստիճանը:
- Որոշել ԼԻՀՀ-ի սկզբունքների կիրառման աստիճանը Հայաստանում օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում
- Որոշել թե Հայաստանի ԲՈՒՀ-երի օտար լեզուների դասախոսները որ բնագավառում են առավելապես կիրառում ԼԻՀՀ-ը
- Որոշել ինչպես է ընդունվել ԼԻՀՀ-ի ազդեցությունը ԲՈՒՀ-երի դասախոսների կողմից

Կլերմոն ԴՕվերն համալսարանի Հումանիտար և հասարակական գիտությունների դոկտորական դպրոց, Լեզուների գիտահետազոտական կենտրոն

**Աշխատանքի ղեկավար: Աննա-Լաուրա Ֆուշե
Ասպիրանտ: Աիդա Տեր-Ղազարյան**

Կոնտակտային տվյալներ:
a-laure.foucher@uca.fr
aida.ter-ghazaryan@etu.uca.fr

1. Երևանի որ Համալսարանում եք սովորում

2. Ձեր համալսարանում որ լեզուն է դասավանդվում որպես առաջին օտար լեզու (բացառությամբ ռուսերենի)

3. Ինչպես կգնահատեք օտար լեզվի իմացության ձեր մակարդակը

4. Չորս միավորանոց սանդղակով գնահատեք, թե որքանով եք համաձայն հետևյալ նկարագրությունների՝

	Բնավ համաձայն չեմ	Համաձայն չեմ	Համաձայն եմ	Լիովին համաձայն եմ
1. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն զարգացնելու մեր գրավոր հմտությունները:				
2. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն զարգացնելու մեր բանավոր հմտությունները:				
4. Օտար լեզվի դասերին հաճախ մենք ինքներս ենք ընտրում ուսուցման առաջադրանքները՝ ըստ մեր լեզվական կարիքների:				
5. Հաճախ աշխատում ենք խմբերով և կատարում ենք դերային խաղեր՝ միջանձնային և միջմշակութային հմտությունները զարգացնելու համար:				
6. Ես օգտագործում եմ SS ուսուցիչներին ինքնուրույն ուսուցման զարգացման համար (օտար լեզվով հեռախոսային խոսակցություն, առցանց քննարկումներ, բլոգերի ստեղծում կամ էլեկտրոնային նամակագրական կապ):				
7. Մենք ստանում ենք նպատակային գնահատում, որն արտացոլում է մեր օտար լեզվի իմացությունը և ոչ թե ծառայում գուտ որպես գնահատական :				
8. Մեր համալսարանի լեզվական դասընթացները մեզ տալիս են բավարար գիտելիքներ և լեզվական հմտություններ՝ արտերկրում մեր ուսումը շարունակելու համար:				

Annexe 8 ; Notes lors des observations des cours

Notes prises lors des observations des cours ;

N.	Déroulement du cours et activités
O1	1. Correction des devoirs ; 2. Lecture et traduction du texte (travail individuel) 3. Réponse aux questions concernant le texte (travail en commun). 5. Présentation d'une nouvelle structure grammaticale 6. Activité concernant la nouvelle structure grammaticale (matériel hors du manuel distribué par l'enseignant) 4- Jouer un dialogue en utilisant la nouvelle structure
O2	1.Lecture et traduction du texte (travail individuel) 2. Répétition de la prononciation de certains mots après l'enseignant, 3. Vocabulaire : trouver l'équivalent des mots arméniens en français 4. Le nouveau vocabulaire du manuel ; les étudiants prennent les notes des traductions des mots. 5. Activité d'écoute ; Extrait des dialogues de l'examen DELF niveau A1 (travail collectif sans correction de faute).
O3	1.Présentation du vocabulaire avec les mots en arménien, 2. Correction des devoirs ; 3. Présentation d'une nouvelle règle grammaticale 4. Activités dans le manuel et correction des fautes (travail individuel)
O4	1.Lecture du texte - lire et comprendre le sens général ; - trouver les mots qui semblent internationaux (p.ex. éducation, révolution) - trouver les équivalents arméniens de ces mots (Activité collective) 2. Compréhension du texte - élaborer des questions sur le texte - poser des questions à son voisin

	<ul style="list-style-type: none"> - répondre aux questions de l'enseignant concernant le sujet du texte - formuler les points de vue, argumenter et justifier <p>3. Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver les structures grammaticales dans le texte (Third Conditional) - travail en équipe : les groupes trouvent la règle grammaticale concernant le sujet, et forme un dialogue - présentation de la règle grammaticale et des dialogues préparés par les groupes - La classe décide de la meilleure explication
O5	<p>1. Répétition du cours passé</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocabulaire : sujet voyage - Les étudiants racontent le texte et répondent aux questions de l'enseignant. - Les étudiants préparent des questions pour le voisin <p>2. Travail en binôme ; chaque binôme prend un pays et trouve des informations sur ce pays sur internet et préparent un guide d'information pour les touristes. Chaque couple présente son pays au tableau. Le groupe décide du meilleur pays à visiter</p> <p>3. Activité d'écoute ; IELTS (sujet de voyage)</p>
O6	<p>1. Correction des devoirs,</p> <p>2. Lecture du texte et compréhension du vocabulaire, des étudiants sélectionnent des nouveaux mots et l'enseignant donne la traduction arménienne</p> <p>3. Présentation de la grammaire (méthode traditionnelle)</p> <p>4. Activités sur la nouvelle structure grammaticale (travail individuel)</p> <p>5. Correction de l'activité</p>
O7	<p>1. L'enseignant distribue les photocopies d'un article de journal ;</p> <p>2. Lecture silencieuse du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> -lire et comprendre, pas de traduction ; - répondre aux questions de l'enseignant sur l'article <p>Formuler les points de vue, argumenter et justifier</p>

	<p>Une activité « vrai » ou « faux » sur le texte</p> <p>3. Une discussion entre les apprenants sur le sujet de l'article, échange des idées</p> <p>2-Activité d'écoute ; Ecouter le dialogue et choisir entre « vrai » et « faux » (le document pour ce contrôle est tiré de Delf B1Junior) Activité individuelle</p>
O8	<p>Grammaire : lecture d'un texte pour l'introduction de la nouvelle structure grammaticale, Pas de traduction.</p> <ul style="list-style-type: none"> -discussion de la structure grammaticale pour trouver la règle - Explication de la structure par l'enseignant - Activités sur le nouveau sujet (travail individuel) <p>Vocabulaire</p> <p>L'enseignant demande aux apprenants individuellement les mots en arménien</p> <p>Présentation d'un nouveau texte, lecture du texte et traduction de chaque phrase soulignant les mots nouveaux</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'enseignant donne des synonymes pour tous les mots nouveaux.

Annexe 9 ; Exemples des questionnaires anonymes auprès des étudiants

Հետազոտություն օտար լեզուների դասավանդման վերաբերյալ

1. Երևանի ո՞ր Համալսարանում եք սովորում:

Գաղապատի Գեղարևելա-Մեջլիսային համալսարան

2. Ձեր Համալսարանում ո՞ր լեզուն է դասավանդվում որպես առաջին օտար լեզու (բացառությամբ ռուսերենի)

Անգլերեն

3. Ինչպե՞ս կզնահատեք տվյալ օտար լեզվի իմացության ձեր մակարդակը:

բարձր

4. Չորս միավորանոց սանդղակով գնահատեք, թե որքանով եք համաձայն հետևյալ եկարագրությունների

	Քիչով համաձայն չեմ	Համաձայն չեմ	Համաձայն եմ	Լիովին համաձայն եմ
1. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն զարգացնելու մեր գրավոր հմտությունները:		✓		
2. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն զարգացնելու մեր բանավոր հմտությունները:			✓	
4. Օտար լեզվի դասերին հաճախ մենք ինքներս ենք ընտրում ուսուցման առաջադրանքները ըստ մեր լեզվական կարիքների:			✓	
5. Հաճախ աշխատում ենք խմբերով և կատարում ենք դերային խաղեր՝ միջանձնային և միջմշակութային հմտությունները զարգացնելու համար:		✓		
6. Ես օգտագործում եմ SS ռեսուրսներն ինքնուրույն ուսուցման զարգացման համար (օտար լեզվով հեռախոսային խոսակցություններ, արցանք քննարկումներ, բլոգերի ստեղծում կամ էլեկտրոնային նամակագրական կապ):				✓
7. Մենք ստանում ենք նպատակային գնահատում, որն արտացոլում է մեր օտար լեզվի իմացությունը և ոչ թե ծառայում զուտ որպես գնահատական:				✓
8. Մեր համալսարանի լեզվական դասընթացները տալիս են բավարար գիտելիքներ և լեզվական հմտություններ արտերկրում մեր ուսումը շարունակելու համար:				✓

Հեռագրություն օտար լեզուների դասավանդման վերաբերյալ

1. Երևանի n° ր Համալսարանում եք սովորում:

ԿՊԱԿ

2. Ձեր Համալսարանում n° ր լեզուն է դասավանդվում որպես առաջին օտար լեզու (բացառությամբ ռուսերենի)

անգլերեն

3. Ոչպե՞ս կգնահատեք տվյալ օտար լեզվի իմացության ձեր մակարդակը:

բավարար

4. Չորս միավորանոց սանդղակով գնահատեք, թե որքանով եք համաձայն հետևյալ նկարագրություններին՝

	Բնական համաձայն չեմ	Համաձայն չեմ	Համաձայն եմ	Լիովին համաձայն եմ
1. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր գրավոր հմտությունները:			✓	
2. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր բանավոր հմտությունները:			✓	
4. Օտար լեզվի դասերին հաճախ մենք ինքներս ենք ընտրում ուսուցման առաջադրանքները ըստ մեր լեզվական կարիքների:		✓		
5. Հաճախ աշխատում ենք խմբերով և կատարում ենք դերային խաղեր՝ միջանձնային և միջմշակութային հմտությունները զարգացնելու համար:		✓		
6. Ես օգտագործում եմ SS ռեսուրսներն ինքնուրույն ուսուցման զարգացման համար (օտար լեզվով հեռախոսային խոսակցություններ, անցանց քննարկումներ, բլոգերի ստեղծում կամ էլեկտրոնային նամակագրական կապ):			✓	
7. Մենք ստանում ենք նպատակային գնահատում, որն արտացոլում է մեր օտար լեզվի իմացությունը և ոչ թե ծառայում զուտ որպես գնահատական:			✓	
8. Մեր համալսարանի լեզվական դասընթացները տալիս են բավարար գիտելիքներ և լեզվական հմտություններ արտերկրում մեր ուսումը շարունակելու համար:		✓		

Հետազոտություն օտար լեզուների դասավանդման վերաբերյալ

1. Երևանի ո՞ր Համալսարանում եք սովորում:

ԿՄՍՈՎ

2. Ձեր Համալսարանում ո՞ր լեզուն է դասավանդվում որպես առաջին օտար լեզու (բացառությամբ ռուսերենի)

Նիզոլ ՇրՇԶ

3. Ինչպե՞ս կզնահատեք տվյալ օտար լեզվի իմացության ձեր մակարդակը:

սովորելով և կիրառելով մեծ ջանքերով

4. Չորս միավորանոց սանդղակով գնահատեք, թե որքանով եք համաձայն հետևյալ նկարագրություններին

	Քննված համաձայն չեմ	Համաձայն չեմ	Համաձայն եմ	Լիովին համաձայն եմ
1. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր գրավոր հմտությունները:			✓	
2. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր բանավոր հմտությունները:			✓	
4. Օտար լեզվի դասերին հաճախ մենք ինքներս ենք ընտրում ուսուցման առաջադրանքները ըստ մեր լեզվական կարիքների:		✓		
5. Հաճախ աշխատում ենք խմբերով և կատարում ենք դերային խաղեր միջանձնային և միջմշակութային հմտությունները զարգացնելու համար:			✓	
6. Ես օգտագործում եմ ՏՏ ռեսուրսներն ինքնուրույն ուսուցման զարգացման համար (օտար լեզվով հեռախոսային խոսակցություններ, արցանց քննարկումներ, բլոգերի ստեղծում կամ էլեկտրոնային կամակազրական կապ):			✓	
7. Մենք ստանում ենք նպատակային գնահատում, որն արտացոլում է մեր օտար լեզվի իմացությունը և ոչ թե ծառայում գուտ որպես գնահատական:				✓
8. Մեր համալսարանի լեզվական դասընթացները տալիս են բավարար գիտելիքներ և լեզվական հմտություններ՝ արտերկրում մեր ուսումը շարունակելու համար:	✓			

Հետազոտություն օտար լեզուների դասավանդման վերաբերյալ

1. Երևանի ո՞ր Համալսարանում եք սովորում:

ԻՊՄՈՒԿ (Հայաստանի պետական փոփոխացիքների համալսարան)

2. Ձեր Համալսարանում ո՞ր լեզուն է դասավանդվում որպես արաջին օտար լեզու (բացառությամբ ռուսերենի):

(Օտար) - Անգլերեն

3. Ոչպե՞ս կզնահատեք տվյալ օտար լեզվի իմացության ձեր մակարդակը:

յավ

4. Չորս միավորանոց սանդղակով գնահատեք, թե որքանով եք համաձայն հետևյալ նկարագրություններին՝

	Բնավ համաձայն չեմ	Համաձայն չեմ	Համաձայն եմ	Լիովին համաձայն եմ
1. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր գրավոր հմտությունները:				✓
2. Օտար լեզվի դասերին իրականացվող առաջադրանքները նպատակ ունեն գարգացնելու մեր բանավոր հմտությունները:				✓
4. Օտար լեզվի դասերին հաճախ մենք ինքներս ենք ընտրում ուսուցման առաջադրանքները ըստ մեր լեզվական կարիքների:			✓	
5. Հաճախ աշխատում ենք խմբերով և կատարում ենք դերային խաղեր՝ միջանձնային և միջմշակութային հմտությունները գարգացնելու համար:			✓	
6. Ես օգտագործում եմ SS ռեսուրսներն ինքնուրույն ուսուցման գարգացման համար (օտար լեզվով հեռախոսային խոսակցություններ, արցանց քննարկումներ, բլոգերի ստեղծում կամ էլեկտրոնային նամակագրական կապ):		✓		
7. Մենք ստանում ենք նպատակային գնահատում, որն արտացոլում է մեր օտար լեզվի իմացությունը և ոչ թե ծառայում զուտ որպես գնահատական:			✓	
8. Մեր համալսարանի լեզվական դասընթացները տալիս են բավարար գիտելիքներ և լեզվական հմտություններ արտերկրում մեր ուսումը շարունակելու համար:				✓

Annexe 10 ; Transcription des entretiens avec les enseignants (version arménienne et française)

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքա՞ն ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Ես աշխատում եմ ----- համալսարանում արդեն 30 տարի: Օտար լեզվի դասախոս եմ, ունեմ անգլերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման մագիստրոսի կոչում: Կարծում եմ, որ որոշեցի դասախոս դառնալ, քանի որ սիրում էի օտար լեզուներ, և իմ ժամանակ դասավանդումը համարվում էր պատվաբեր մասնագիտություն, բացի այդ հայրս եղել է Երևանի պետական համալսարանի պատմության ֆակուլտետի պրոֆեսոր, և ես շարունակել եմ նրա մասնագիտական ուղին: ,</p>	
2.	<p>Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համակարգի համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p> <p>Ցավոք, ես շատ բան չգիտեմ այս շրջանակի մասին, բացի նրանից, որ դա ինքնագնահատման սանդղակ է լեզվի հմտությունների համար: Այսինքն այն գործիք է, որն օգնում է սովորողներին, ովքեր ցանկանում են իմանալ իրենց լեզվի իմացության մակարդակը, կողմնորոշվել առանց դասախոսի և իրեն տալ գնահատական: Մեր ամբիոնում, մենք ընդհանրապես չենք օգտագործում այս սանդղակը ոչ դասավանդման, ոչ էլ գնահատման ընթացքում: Երևի թե այն պատճառով է, որ մեր ուսանողները հիմնականում սկսնակ են, և զրեթե միշտ մենք դասերը սկսում ենք լեզվի հիմնական գիտելիքները</p>	

	դասավանդելով:	
3.	<p>Կարդացել էք արդյոք Լեզուների իմացության համակարգի համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p> <p>Ոչ, ոչ</p>	
4.	<p>Մասնակցել էք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համակարգի համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>Այո՛, այսպես, շրջանակի մասին իմացել եմ հատկապես ընթերցանության միջոցով, քանի որ ես երբևէ չեմ մասնակցել այս շրջանակին վերաբերող որոշակի դասընթացների կամ սեմինարների: Ընթերցումների ժամանակ ես հանդիպեցի այս տերմինին և ինձ համար հետաքրքիր դարձավ ավելին իմանալ այս շրջանակի մասին, և այդպիսով ես կարդացի ԼԻՀՀ- ի վերաբերյալ, սա ավելի շատ ինքնաուսուցում էր:</p>	
5.	<p>Արդյոք դրական էք համարում Լեզուների իմացության համակարգի համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հատկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, գիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:</p> <p>Ես իրականում կարծում եմ, որ բարեփոխումներ կատարելու համար կարևոր է վերլուծել կրթական համատեքստը և խորհրդակցել նաև դասախոսների հետ, քանի որ նրանց փորձը և գիտելիքները կարող են շատ օգտակար լինել քաղաքականության ձևավորման գործում: Նույն կերպ, մենք այստեղ ներմուծեցինք գնահատման համակարգը՝ առանց տեղական փորձագետներից որևէ բան հարցնելու, կամ բացի այդ մեզ ստիպեցին</p>	

	<p>օգտագործել կրեդիտների գնահատման համակարգը, որ մեզ համար դարձավ իսկական գլխացավանք՝ 20 բալանոց համակարգից անցնելով 100 բալ: Եվ հիմա մենք որոշեցին, որ պետք է օգտագործենք այս ԼԻՀՀ-ը: Առանց դասախոսներին հարցնելու, առանց դրա օգտագործման վերաբերյալ վերապատրաստումներ անելու:</p> <p>Այո, իհարկե, կարծում եմ, որ ԼԻՀՀ-ի ազդեցությունը դրական է, քանի որ այն օգնում է սովորողներին շատ հեշտությամբ որոշել օտար լեզուների իմացության մակարդակը՝ ամբողջ աշխարհում ճանաչված գործիքի միջոցով: Եվ այո, կարծում եմ, որ եթե այս շրջանակը ճիշտ օգտագործվի, այն կարող է շատ օգտակար լինել: Դասախոսը հասկանում և սովորողների մակարդակները, ինչն էլ օգնում է մեզ հասկանալ, թե ինչի կարիք ունեն սովորողները, և տարվա ընթացքում դա կարող է խթան հանդիսանալ առաջընթացի համար:</p>	
--	--	--

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

<p>1.</p>	<p>Ինչպե՞ս կրնոթագրեիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:</p> <p>Ուզում եմ նշել, որ մեզ մոտ ուսանողները շատ ցածր մակարդակի գիտելիքներ ունեն, և մենք պարտավոր ենք նրանց սկսել շատ պարզունակ բաներ սովորեցնել: Այս պայմաններում դժվար է դասավանդել որևէ դասավանդման մեթոդաբանություն, քանի որ մենք խստորեն հետևում ենք դասագրքին: Բոլոր ուսուցիչները հետևում են այս ուսումնական ծրագրին, և մենք դժվար թե հավելյալ նյութեր ավելացնենք: Մեր համալսարանում օտար լեզուների դասավանդման մեկ այլ խնդիրն այն է,</p>	
-----------	--	--

	<p>որ մենք շատ քիչ ժամ ունենք, ունենք միայն շաբաթը երկու անգամ, ինչը, ըստ իս, շատ քիչ է: Եվ մենք իսկապես պետք է կենտրոնանանք դասագրքի վրա, որպեսզի ժամանակ ունենանք ծրագիրն ավարտին հասցնելու համար: Իսկ չմոտիվացված ուսանողների հետ իսկապես դժվար է:</p>	
2.	<p>Փորձում եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Ոչ, չեմ կարծում, բացառությամբ դասագրքի մեջ ներառված տեքստերի: Լեզուն արդեն մշակույթ է, ամեն դեպքում դժվար է այն սովորել՝ չհասկանալով մշակույթը: Ու կարծում եմ մենք ներառում են միջմշակութայինությունը նույնիսկ առանց դրա մասին տեղյակ լինելու:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչն եք կարևորում:</p> <p>Ես օգտագործում եմ դասավանդման երկու մեթոդներ, առաջին հերթին դա հաղորդակցական մեթոդը, որի նպատակն է ուսանողներին սովորեցնել արտահայտվել, կարողանալ հաղորդակցվել և օգտագործել լեզուն, և մինևույն ժամանակ օգտագործում եմ քերականության և թարգմանության մեթոդը, ինչը, ըստ իս, շատ կարևոր է, որպեսզի ուսանողները ճիշտ խոսեն, առանց քերականական սխալների և</p>	

	<p>ուսանողները հասկանան լեզվի կառուցվածքը: Քանի որ, եթե ուսանողը հասկանում է լեզվի կառուցվածքը, ապա նրա համար երբեք դժվար չի լինի խոսել: Բացի այդ, կարևոր է հատուկ շեշտը դնել քերականության վրա, որպեսզի ուսանողները կիսամյակի վերջում հաջողությամբ հանձնեն թեստային առաջադրանքներն ու քննությունները:</p>	
<p>4.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Իրականում շատ բանավոր վարժություններ չեմ կարողանում կատարել, քանի որ խմբերի գիտելիքների մակարդակը թույլ չի տալիս ուսանողներին շատ խոսել կամ քննարկումներ անցկացնել: Շատ հաճախ մենք կատարում ենք լսողական վարժություններ, և ես ստիպում եմ իմ ուսանողներին խոսել իրենց մասին՝ օգտագործելով նույն արտահայտություններն ու բառապաշարը: Դա ավելի շատ դառնում է լսելն ու կրկնելը:</p>	
<p>5.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Ինչպիսի առաջադրանքներ ? Ընդհանուր առմամբ, մենք վերանայում ենք բառապաշարը՝ կազմելով նոր բառերով նախադասություններ: Կարծում եմ՝ ավելի հեշտ է հիշել նոր բառերը, եթե այն օգտագործում ես իրավիճակում:</p>	

6.	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Չէի, որ ես հետևում եմ ԼԻՀՀ-ի սկզբունքներին՝ անգլերենի իմ դասընթացները կազմակերպելու համար: Ինձ համար սա ինքնագնահատման սանդղակ է, որը ես կարող եմ ներկայացնել իմ ուսանողներին՝ խնդրելով նրանց կատարել ինքնագնահատում:</p>	
----	--	--

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքան՞ ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Ես սովորել եմ որպես թարգմանիչ, բայց միշտ նախընտրում էի աշխատել ուսանողների հետ և սկզբում կամավոր դասավանդում էի լեզուների կենտրոնում, որպեսզի կարողանամ սովորել լեզվի մեթոդաբանությունը: Ինչպես արդեն նշեցի, ես թարգմանչի մասնագիտացում ունեմ: Հետո, մագիստրատուրայի տարիներին, ես կամավոր դասավանդեցի բակալավրիատում: Կամավոր դասավանդելուց հետո և մագիստրոսի կոչում ստանալուց հետո ես սկսեցի աշխատել ----- համալսարանում, և արդեն 4 տարի է, ինչ դասավանդում եմ այստեղ:</p>	
2.	<p>Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p> <p>Անձամբ մեր համալսարանի համար, մտածում եմ, որ ես և իմ կոլեգաները բավականին լավ տիրապետում ենք Ընդհանուր եվրոպական շրջանակին, հատկապես շատ լավ գիտենք նկարագրիչների մակարդակները, քանի որ մենք շատ դասընթացներ ենք անցկացրել</p>	<p>Գերմանիայում ձեր դասընթացների ընթացքում խոսել էք նաև CEFR- ի շրջանակներում օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանության մասին:</p> <p>Այո, մենք լավ ենք քննարկել այն հարցը, թե</p>

	<p>այս թեմայով և, բացի այդ, այս նկարագրիչները փակցված են դասասենյակների կամ միջանցքների մեծ մասում: Մյուս կողմից, իմ կարծիքով, մեր ուսուցիչները պետք է հասկանան, թե ինչ ձևով այս համակարգը կարող է օգտագործվել մասնագիտության մեջ: Ի՞նչ փոփոխություններ են անհրաժեշտ կատարել դասերի ընթացքում՝ այս մակարդակներին համապատասխան արդյունքներ ունենալու համար:</p> <p>Այս շրջանակի մասին ես լսել եմ Հայաստանում իմ ուսումնառության տարիներին՝ «Բոլոնիայի համակարգ», «կրեդիտային համակարգ», այն փաստը, որ Հայաստանում կրթությունը պետք է ճանաչվի ամբողջ աշխարհում և պետք է համապատասխանի «դրսի» չափանիշներին: Խոսքը Բոլոնիայի համակարգի, գնահատականների մասին էր, բայց ես հստակ պատկերացում չունեի այս Շրջանակի մասին: Երբ ես գնացի Գերմանիա սովորելու, ու հատկապես, երբ որ մասնակցեցի դասընդացների այս համակարգերի և եվրոպական այս չափանիշների մասին ես ավելի լավ հասկացա, թե ինչ է ԼԻՀՀ-ը, Բոլոնիայի համակարգը և ինչի համար են դրանք: Այսինքն, հենց Գերմանիայում իմացա ԼԻՀՀ-ի մասին: Այսինքն՝ օտար լեզու սովորողները կարող են որոշվել ըստ իրենց գիտելիքների մակարդակի:</p>	<p>ինչպես դասեր կազմակերպել գիտելիքների տարբեր մակարդակների ուսանողների հետ: Այստեղ կցանկանայի նշել, որ սրանք երկրորդ օտար լեզուների (L2) սովորողներ են:</p>
3.	<p>Գարդացե՞լ եք արդյոք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p>	<p>Այսինքն՝ սեմինարն անցկացվե՞լ է Գերմանիայում, թե՞ Հայաստանում:</p>

	<p>Ոչ, ես երբեք չեմ կարդացել գիրքը, բայց իմ դասավանդման ընթացքում, երբ պատրաստում եմ դասի պլանները կամ պատրաստվում եմ դասերին ինտերնետում ռեսուրսներ փնտրելով, շատ հաճախ եմ հանդիպել այս շրջանակին, բացի այդ՝ դասագրքերը, որ ես օգտագործում եմ այստեղ, համապատասխանում են ԼԻՀՀ մակարդակներին, և մենք արդեն գիտենք, թե որ մակարդակն ինչ գիտելիք է պահանջում:</p> <p>Բացի այդ, ես մասնակցեցի սեմինարի, որը կազմակերպել էր լեհուհի մի կին: Նա մեզ հետ շատ խորը խոսեց ԼԻՀՀ-ի մասին: Նա շատ պարզ բացատրեց, թե ինչպես կարող ենք այս սանդղակի միջոցով հասկանալ սովորողներին, այլ ոչ թե ինչպես օգտագործել այս ցանցը ուսուցման արդյունքների համար (արդյունքը): Օրինակ, այն, ինչ պետք է իմանա A2 մակարդակի սովորողը, և մենք փնտրում էինք, A2-ն էլ պետք է իմանա դա, այսինքն՝ մենք չտեսանք A2 մակարդակի սովորողների վերջի արդյունքը, բայց մենք քննարկեցինք նրանց անհրաժեշտությունը: Կամ եթե ուզում եք հասնել C1 մակարդակին, ինչ պետք է իմանաք, ինչպես պետք է կարդաք, ինչ սխալներից պետք է խուսափեք: Այս կինը բերել էր այս բոլոր օրինակները, և նա մեզ շատ մանրամասն ներկայացրեց, ու ինձ թվում է, որ ես սկսեցի հասկանալ շրջանակը: Այնպես որ, այստեղ նույնպես «դրսի» փորձն էր, որ ինձ օգնեց:</p>	<p>Ոչ, ոչ, Գերմանիայում դա իմ դրսում սովորելու ժամանակ էր:</p>
--	---	--

<p>4.</p>	<p>Մասնակցել եք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>Դե արդեն խոսեցի սեմինարների մասին, բացի այդ, ես մասնակցել եմ Եվրոպական խորհրդի համաժողովի, որը կազմակերպվել է Հայաստանում, կամ երբ ես դասավանդում էի Շիրակացու դպրոցում, մենք օգտագործում էինք գիտելիքների մակարդակները: Ես մասնակցել եմ այս բոլոր սեմինարներին կամավորության սկզբունքով:</p>	
<p>5.</p>	<p>Արդյոք դրական եք համարում Լեզուների իմացության համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հասկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, գիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:</p> <p>Այո, ես մտածում եմ, որ այո, Բայց, մյուս կողմից, ես կարծում եմ, որ այս հարցում չպետք է շատ ծայրահեղություն ցուցաբերել, դա կարող է ավելորդ մրցակցություն ստեղծել ուսանողների շրջանում: Ես C1 եմ, ուստի լավ եմ, ես B2 եմ, դա նշանակում է, որ ես միջակ եմ: Ուստի դասարանում, կարծում եմ, որ միայն դասախոսն է, որ պետք է իմանա ուսանողների մակարդակները, որպեսզի ուսանողները երբեք հիասթափություն չզգան, համեմատությունները կարող են խանգարել ուսման գործընթացին: Մեր համալսարանի դեպքում ես նկատեցի,</p>	

	<p>որ սովորողները այնքան մոտիվացված չեն անգլերեն սովորելու, քանի որ կարելի է ասել ... չեն հավատում, որ այս լեզուն ինչ-որ տեղ կօգտագործեն հաղորդակցման համար: Նրանց հաջողվում է հասկանալ իրենց մասնագիտությանը բնորոշ բառապաշարը, ու դա նրանց բավական է: Այլ բան է, եթե ուսանողներից մեկը հնարավորություն ունի շարունակելու արտերկրում սովորելը կամ դա գործատուի պահանջն է, ուստի նրանք սկսում են անհատական դասերի մասնակցել:</p> <p>Եվ ես կարծում եմ, որ կարևոր է հաշվի առնել IFLZ-ի սկզբունքները՝ ուսուցչական ռեսուրսներ ընտրելիս և գնահատում կատարելիս:</p> <p>Ես չգիտեմ, թե ով պետք է ղեկավարի այս բոլոր փոփոխությունները, բայց ոչ նախարարությունը, ոչ էլ համալսարանը շատ բան չեն անում: Մեզ ասացին, որ ուսանողները դասընթացի ավարտին պետք է հասնեն B2 մակարդակի, բայց նրանք չեն ասում, թե ինչպես: Այս բարեփոխման համար մեթոդաբանական մոտեցում չի առաջարկվել: Մինչ ուսուցիչները շարունակում են շարժական նույն քանակությամբ ժամեր դասավանդել, խմբերի նույն քանակի աշակերտների հետ ...</p>	
--	---	--

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

1.	<p>Ինչպե՞ս կրնաթագրելիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:</p>	
----	--	--

<p>... ինչքան էլ որ ուզես, դու չես կարող լեզու սովորեցնել հաղորդակցական, ուսանողակենտրոն եղանակով՝ երբ ուսանողը ցածր գիտելիքներով է։ Ցավոք, առաջին կուրսերի խմբերի հետ մենք հաճախ ստիպված ենք լինում գրողից սկսել։ Մի կողմից մեզ թույլ չեն տալիս, և, իհարկե, չենք ուզում կրկնել դպրոցական ծրագիրը, մյուս կողմից՝ դա պարզապես անհնար է։ Մենք փորձում ենք չկրկնել, բայց դասերի ժամերի քանակով և ուսանողների մակարդակով փորձում ենք անել հնարավորը։</p> <p>Բայց միջին մակարդակի ուսանողների հետ ես մի քիչ էլ, ըզըը ոչ ստանդարտ դասախոս եմ, ես սիրում եմ ակտիվ շփում և ինձ համար քերականության խիստ ուսուցումը առաջնային չէ, այլ ուսուցչի և ուսանողների միջև ինտերակտիվ կապը։ Եվ ես նախընտրում եմ զարգացնել ուսանողների բանավոր խոսքը, լսել նրանց գաղափարները, այլ ոչ թե պարզապես վարժություններ անել, տնային առաջադրանքներ ուղղել, թեստեր գրել։ Երբ դասավանդում եմ, ես միշտ ասում եմ իմ ուսանողներին, եղեք բաց և միշտ հիշեք, որ մեր դարում անզլերենն այնքան է փոխվում, որ մի բան, որը, որպես կանոն, կարող էք գտնել դասագրքում, կարող է ամբողջությամբ ուրիշ ձև օգտագործվել, առօրյա կյանքում։ Եվ մի կարծեք, որ սխալ էք թույլ տվել կամ գրքում սխալ էք գտել։</p> <p>Այնպես որ, ինչպես ասացի, իմ կողմից կիրառվող մեթոդաբանությունները նույնպես կախված են ուսանողների</p>	
--	--

	<p>մակարդակից: Եթե ուսանողները սկսնակ են, ես պետք է կենտրոնանամ քերականության դասավանդման վրա, եթե նրանք ունեն հիմնական գիտելիքներ, մենք արդեն սկսում ենք քննարկումներ անցկացնել և այլն:</p>	
2.	<p>Փորձում եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Այո, սա շատ կարևոր է ինձ համար: Չեմ ուզում նշել արտերկրում իմ ուսման փորձը անընդհատ, բայց երբ հետաքրքիր փորձով թարմ վերադառնում ես, ավտոմատ կերպով ցանկանում ես կիսել հույզերդ: Հատկապես այս համալսարանում, որտեղ ուսանողները ունեն հնարավորություն ուսումը շարունակելու արտերկրում, նրանց համար շատ կարևոր է ծանոթանալ տարբեր մշակույթներին:</p> <p>Մեր օգտագործած դասագրքերում կան անգլերենի տարբեր բարբառների ձայնագրություններ, ինչը մշակույթի ներկայացման լավ օրինակ է: Սկզբում նրանց համար զարմանալի է, որ նրանք լսում են ոչ ստանդարտ լեզու, բայց հետո այն իսկապես հետաքրքիր է դառնում:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչ եք կարևորում:</p> <p>Քերականության դասավանդման մեջ, ինձ համար, միգուցե ես սխալ եմ, կամ ես բավականաչափ փորձառու չեմ, ինձ</p>	

	<p>համար ուղեցույցը դասագիրքն է, այսինքն՝ ես նրանց ներկայացնում եմ այն, ինչ կա գրքում, իհարկե, եթե նրանք ունեն հարցեր, ես պատասխանում եմ, կամ եթե նրանք մոռանում են որոշակի կանոններ, ես միշտ հիշեցնում եմ:</p> <p>Իհարկե, լրացուցիչ աղբյուրներ եմ բերում, քանի որ նույնիսկ քերականության դասավանդումը, ես փորձում եմ կազմակերպել խաղերով, ակտիվ:</p>	
<p>4.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Բանավոր արտադրության համար մենք շատ ենք խոսում և շատ գաղափարներ կիսում: Հատկապես Իրավունքի խմբերի հետ նրանք սիրում են խոսել և վիճաբանել: Եթե ես առաջարկում եմ, որ նրանք ինչ-որ բան քննարկեն, դա բանավեճի է վերածվում, և ես նման խմբերի հետ խնդիրներ չունեմ: Բայց բացի Իրավի ուսանողներից, եթե ճիշտ հարցեր են տրվում, ուսանողները ակտիվանում են և սկսվում է շփում:</p>	<p>Քննարկումների ընթացքում ինչպե՞ս եք ուղղում սխալները:</p> <p>Timeամանակ կար, որ ելույթի ընթացքում ես միշտ ուղղում էի սխալները:</p> <p>Յուրաքանչյուր մեղքից հետո ես անմիջապես շտկեցի այն, բայց հետո հասկացա և ինձ խորհուրդ տվեցին, որ շատ լավ չէ անմիջապես մեղքը շտկել: Եվ հիմա ես նշում եմ անում, և սխալներն ուղղում եմ նրանց ելույթների վերջում: Կամ, եթե, օրինակ, ուսանողն ինձ մեղքով հարց է տալիս, ես պատասխանում եմ՝ կրկնելով նախադասության ճիշտ տարբերակը՝ շեշտը</p>

		<p>դնելով նրա մեղքի վրա ուշադրություն դարձնելու վրա:</p>
<p>5.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Բառապաշարի համար այժմ անգլերենի համար դա շատ հեշտ է, անգլերենը միջազգային լեզու է, ինտերնետի լեզուն, սոցիալական կայքերը անգլերեն են: Իհարկե, ես բերում եմ թերթիկներ, աշխատում ենք վարժությունների վրա, խոսում ենք, բայց այստեղ կարևոր է ուսանողի գործոնը: Կան ուսանողներ, ովքեր դասարան են լսարան մի քանի նոր բառեր և իրենց խոսքում օգտագործում են այդ բառերը, այնպես որ մյուսները նույնպես սովորում են այս նոր բառը: Այսպիսով, հատկապես խոսելով և շփվելով:</p>	
<p>6.</p>	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Կարծում եմ, որ ես նախնառաջ օգտագործում եմ շրջանակը՝ հասկանալու համար, թե ինչ մակարդակ ունեն իմ ուսանողները, որպեսզի աշխատեմ այս մակարդակներին համապատասխան: Դասավանդելիս ես հատուկ ուշադրություն չեմ դարձնում շրջանակին և վերջում, երբ գնահատում եմ իմ ուսանողներին: Այսպիսով, ես այն օգտագործում եմ դասընթացի սկզբում և վերջում:</p>	

--	--	--

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքան՞ ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Քանի որ իմ մասնագիտական պրակտիկայում ես միշտ խնդիր եմ ունեցել կապված իմ առջև դրված խնդիրների արդյունքներին հասնելու հետ, ես աշխատել եմ գրասենյակներում՝ տարբեր փաստաթղթերով, և չեմ տեսել իմ աշխատանքի արդյունքը, այսինքն՝ ինձ այնքան էլ օգտակար չեմ զգացել այս տեսակի աշխատանքներ անելիս և ցանկանում էի ավելի օգտակար բան անել, որի արդյունքը տեսանելի կլինի ինձ համար: Եվ այսպես, երբ ես ավարտում էի լեզվաբանական համալսարանը, որը ներկայումս դարձել էրևանի լեզուների և սոցիալական գիտությունների համալսարան, ես որոշել էի այնտեղ շարունակել դոկտորական ուսումը նույն համալսարանում, այնպես որ մնալը և իմ ուժերը փորձելը դասավանդման բնագավառում բավական լավ տարբերակ էր թվում՝ իմանալու համար, որ այս գործն ինձ համար է, թե ոչ: Իմ մասնագիտացումը, որը ֆրանսերեն լեզուն է և հասարակական կապերը, ես կարծում էի, որ ուսանողների հետ դասավանդելը և աշխատելը լավ է համատեղում այս երկու մասնագիտությունների: Քանի որ ես հեշտությամբ կարող եմ</p>	<p>Կներեք հստակեցնեմ, ձեր նախնական մասնագիտացումը?</p> <p>Լեզվաբանություն և ֆրանսերեն լեզու,</p> <p>Այսինքն մանկավարժություն չէր,</p> <p>Ոչ, ես մանկավարժ չեմ:</p>

<p>հարաբերություններ կառուցել իմ ուսանողների հետ և կլիսվել նրանց հետ գիտելիքներով: Քանի որ, իմ կարծիքով, դասավանդելու համար ուսուցիչը չպետք է մտածի, որ ես քեզանից ավելին գիտեմ, և ես եկել եմ այստեղ քեզ սովորեցնելու, բայց ես դա գիտեմ, և ես գիտեմ, թե ինչպես ավելի հեշտությամբ հասնել այդ նպատակին և ես եկել եմ ձեզ օգնելու, որ դուք հասնեք այս գիտելիքին՝ չհանդիպելով այն դժվարություններին, որոնք ես բախվել էի իմ ուսումնառության ընթացքում: Իմ փորձը լավագույնն է, որ կարող եմ տալ ուսանողներին:</p> <p>5 տարի դասավանդում եմ նույն համալսարանում: Բայց նաև, որ ես ունեմ դասավանդման փորձ մեկ այլ համալսարանում, դա Հայաստանի --- համալսարանն է, և ես այնտեղ բախվեցի իրական խնդիրների, որոնք ինձ չհաջողվեց հաղթահարել, և ես թողեցի այս աշխատանքը: Քանի որ այս համալսարանը լեզվաբանական չէ, ուսանողներն ունեն մասնագիտություններ, և նրանց համար լեզուն ընդամենը գործիք ու միջոց էր, ինչ-որ երկրորդական, ի տարբերություն համալսարանի, որտեղ ես այժմ աշխատում եմ, կամ լեզուն և հիմնականը: Եվ քանի որ ես ֆրանսերեն եմ դասավանդում, ուսանողներն ավելի շատ կարևորություն տվեցին անգլերենին, և այս իրավիճակում ամենավատն այն էր, որ ամբիոնը նույնպես այդքան կարևորություն չէր լեզվի ուսուցմանը: Եվ այս պատճառով ես թողեցի այս աշխատանքը, և այժմ դասավանդում եմ միայն ----- համալսարանում:</p>	
---	--

2.	<p>Որքանով եք ծանոթ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգին (ԼԻՉՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p> <p>Ինձ համար CEFR- ը միայն ուսանների մակարդակներն են, A1: A2 B1 B2 C1 C2: Բայց ցավոք ես այս շրջանակի մասին ավելին չգիտեմ:</p>	
3.	<p>Կարդացե՞լ եք արդյոք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՉՀ), ամբողջովին կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p> <p>Ոչ, չեմ կարդացել</p>	<p>Ինչ վերաբերում է ուսանողների մակարդակներին, դուք ինքներդ հիմնվում եք ԼԻՉՀ- ի մակարդակների վրա, որոնք գիտեք ուսանողների գնահատման ժամանակ:</p> <p>Սկզբում, երբ ամբիոնը պատրաստում է ուսումնական ծրագիրը, մենք հիմնվում ենք ուսանողների մակարդակների վրա, որոշում ենք այն մակարդակները, որոնք ուսանողներն արդեն ունեն, և որոշում ենք այն մակարդակները, որոնք ուսանողները պետք է ունենան ծրագրի ավարտին: Այսպիսով, ինչ է արդյունքը: Եվ, հետևաբար, եթե, օրինակ, ես ստիպված եմ գնահատել բանավոր</p>

		խոսքը, ես հետևում եմ ԼԻՀՀ-ի բոլոր չափանիշներին:
4.	<p>Մասնակցել եք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>Ցավոք, ես չեմ մասնակցել ԼԻՀՀ-ի վերաբերյալ սեմինարների կամ դասընթացների:</p>	
5.	<p>Արդյոք դրական եք համարում Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հասկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, գիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:</p> <p>Այո, ես մտածում եմ, որ ազդեցությունն իսկապես շատ դրական է, քանի որ այժմ, ամենուր, յուրաքանչյուրը, ով գնահատում է լեզվի իմացությունը, օգտագործում է ԼԻՀՀ-ի առաջարկած այս սանդղակը, նույնիսկ մարդիկ այլ ոլորտներից և այլ մասնագիտություններից: Եվ այս մակարդակներն արդեն բոլորի համար շատ ճանաչված և պարզ են դարձել:</p> <p>Բայց մեր պարագայում, եթե անգամ կառավարության ծրագիրը շատ միջոցներ է ձեռնարկում Հայաստանում բազմալեզվությունը խթանելու համար, պետք է ճշմարտություն ասվի, որ մեր պարագայում խոսքը ավելի շատ միալեզու ազգիմ օտար լեզուներ սովորեցնելու մասին է, և դա շատ հեռու է</p>	<p>Հարցի համար, ըստ ձեզ, կրթության ո՞ր ոլորտներն են ազդել, որոնք կնշեք:</p> <p>Գիտելիքների գնահատում:</p>

<p>բազմալեզվությունից: Ինձ համար ԼԻՀՀ-ը ստեղծվել է Եվրոպայի համար, և այն չի համապատասխանում հայկական համատեքստին: Մեր երկրում սոցիալ-տնտեսական պայմանները, ինչպես նաև լեզվի ուսուցման պայմանները իրականում համահունչ չեն եվրոպական պայմաններին և դա ակնհայտ է: Եվ այս իրավիճակում ինձ համար ծիծաղելի է թվում, որ դասախոսներից պահանջվում է օգտագործել ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները:</p>	
--	--

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

<p>1. Ինչպե՞ս կրնաք ազդեցիկ դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս և հավատո՞ւմ եք, որ ուսումնական բովանդակությունն արտացոլում է սովորողների կարիքները:</p> <p>Սկզբից ուզում եմ նշել, որ մեր համալսարանում մենք ունենք ծրագիր: Եվ մենք պետք է դասերը կազմակերպենք ըստ այս ժամանակացույցի: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ ինքն է կազմում այս ծրագիրը, և նախագահը հաստատում է ծրագիրը: Մա նշանակում է, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ ինքն է որոշում, թե որ դասագրքերից պետք է օգտվի:</p> <p>Վերջապես, իմ կողմից օգտագործվող մեթոդաբանությունը կախված է նաև</p>	<p>Այսպիսով, եթե ես ճիշտ եմ հասկանում, տարբեր խմբեր կարո՞ղ են օգտագործել տարբեր դասագրքեր:</p> <p>Այո, իրականում այդպես է, և լավն այն է, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ ընտրում է դասագրքերը՝ ըստ ուսանողների գիտելիքների: Քանի որ քննությունները միշտ չէ, որ ցույց են տալիս ուսանողների իրական գիտելիքները: Երբեմն ուսանողների հետ աշխատելուց հետո ես գտնում եմ, որ նրանք, օրինակ, B 1</p>
--	--

	<p>ուսանողների մակարդակից: Եթե ուսանողները սկսնակ են, ես պետք է կենտրոնանամ քերականության դասավանդման վրա, (CLE international), եթե նրանք ունենան հիմնական գիտելիքներ, մենք արդեն սկսում ենք քննարկումներ և այլն: Եվ պետք է ասել, որ ուսումնական ծրագիրը գրեթե միշտ կրկնում ենք ուսումնառության առաջին տարում: Մենք խմբերում ունենք ուսանողներ, որոնք գտնվում են A1 կամ A2 մակարդակի վրա, երբեմն միջանկյալ, բայց եթե նույնիսկ կան երկու կամ երեք ցածր մակարդակ ունեցող երեխեք, մենք պետք է ամեն ինչ կրկնենք:</p>	<p>մակարդակում չեն, ինչպես ցույց տվեց քննությունը: Եվ ես ստիպված եմ ընտրել ավելի համապատասխան ձեռնարկ: Ուստի հարկադրված է հարմարվել յուրաքանչյուր խմբի ուսանողների գիտելիքների մակարդակին և աշխատել անհատական ծրագրերի հետ: Բայց ամենադժվարն այն է, երբ ուսանողները սովորելու շարժառիթ չունեն: Հատկապես, երբ խմբերը մեծ են</p>
2.	<p>Փորձում եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Իհարկե, լեզուն միայն խոսքը չէ: Լեզվով լավ խոսելու համար դուք պետք է հասկանաք այն երկրի մտածելակերպը, որտեղ դուք խոսում եք այդ լեզվով և հասկանալու համար, պետք է իմանաք երկրի մշակույթը: Շատ կարևոր է ոչ միայն լեզուն իմանալը, այլ գոնե տարրական գիտելիքներ ունենալ մշակույթի մասին: Մշակույթի այս հիմնական գիտելիքները շատ հաճախ ընդգրկված են դասագրքերում, և նույնիսկ եթե դրանք դասագրքերում չկան, ես միշտ փորձում եմ կապ ստեղծել դասի</p>	

	<p>թեմայի և մշակույթի միջև: Նույնիսկ քերականության համար մենք կարող ենք օգտագործել երգեր, որոնք շատ արդյունավետ են կառույցներն անգիր անելու համար: Լեքսիկայի դասերը կարող են կապված լինել արվեստի հետ: Նկատի ունեմ, որ դասընթացի յուրաքանչյուր առարկա կարող է առնչվել մշակույթին: Եվ դա դասը դարձնում է ավելի հետաքրքիր, ինտերակտիվ և լավ մոտիվացնում է ուսանողներին: Ուսանողներին դուր է գալիս, երբ ինչ-որ բան արվում է ուսումնական ծրագրից դուրս, և նրանք դասը սովորում են նույնիսկ դա չգիտակցելով: Բացի այդ, մենք դիտում ենք կինոնկարներ: Այս ամեն ինչը շատ արդյունավետ է նույնիսկ ամենաթույլ ուսանողների մոտ: Եվ այսօր ես իմ փորձից տեսնում եմ, որ խաղերի այս մեթոդը և ուսուցման փոխազդեցությունը շատ ավելի արդյունավետ են դասավանդման ցանկալի արդյունքների հասնելու համար:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչն եք կարևորում:</p> <p>Անկեղծ ասած ես չեմ կարող քերականությունը լավ ներկայացնել դասարանում ուսանողների ինտերակտիվությունը պահելու ընթացքում, այնպես որ ինձ համար քերականությունը մի քիչ տխուր է: Բայց ամեն դեպքում ես փորձում եմ չներկայացնեմ քերականությունը, ինչպես դա արվում էր ավանդաբար,</p>	

	<p>այսինքն՝ ներկայացնել կանոնը և վարժություններ կատարել: Փորձում եմ ստեղծել իրավիճակներ, երկխոսություններ, երգեր, տեքստեր: Կարծում եմ, որ տեքստերը շատ կարևոր են ոչ միայն քերականություն, այլև բառապաշար, բառարան և այլն ուսուցանելու համար: Շատ հաճախ ես ներկայացնում եմ տեքստը, և դրանից հետո միայն բացատրում եմ այն քերականությունը, որն օգտագործվել է տեքստում: Բայց ամեն դեպքում, ցավոք, չեմ կարող ասել, որ քերականության դասավանդումը իմ դասարաններում ինտերակտիվ է: Համոզված եմ, որ կան դասախոսներ, ովքեր կարող են ավելի լավ կազմակերպել քերականության դասավանդումը, քան ես:</p>	
4.	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Բանավոր արտահայտվելու համար, նախ շատ հաճախ ես օգտագործում եմ վիդեո կամ աուդիո ձայնագրություններ: Քանի որ չնայած ես արտահայտվում եմ և շատ լավ խոսում եմ ֆրանսերեն, բայց ուսանողների համար շատ ավելի հեշտ է հասկանալ իմ խոսքը, քան լեզվակիրների: Քանի որ ես ակցենտ ունեմ և չեմ կարող ունենալ մայրենիի արտասանություն, և բացի այդ, ինչպես հայոց լեզուն և մայրենի լեզուն իմ ուսանողների համար, ինձ ավելի հեշտ է հասկանալ: Քանի որ նրանք նույնպես մտածում են հայերեն: Եվ որպեսզի</p>	

<p>կարողանամ ուսանողներին օգնել հասկանալու լեզվակիրների լեզուն, եւ օգտագործում եմ վիդեո եւ աուդիո ձայնագրություններ, հետո մենք քննարկում ենք ձայնագրության թեման, ու ունենում ենք ինտերակտիվ եւ բանավոր դաս:</p> <p>Կարևոր է ձայնագրությունների օգտագործումը, եւ որ շատ հաճախ ուսանողները լսում են տարբեր ակցենտներով լեզու, օրինակ՝ ֆրանսերեն հարավից, հյուսիսից, ֆրանսերեն կանադացիներից, շվեյցարերենից: Աֆրիկացիները խոսում են բոլորովին այլ լեզվով: Եվ կարծում եմ, որ սա շատ կարևոր է, քանի որ որպէս դասախոս ինձ համար իմ նպատակն է օգնել ուսանողներին հաղորդակցվել, բայց շատ հաճախ ուսանողները միայն լավ գրավոր են հասկանում, բայց բանավոր ըմբռնումը իհարկէ, ավելի կարևոր է բանավոր արտադրանքի համար:</p>	
<p>5. Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Կարծում եմ, որ բառապաշար ուսումնասիրելու ամենարդյունավետ մեթոդը ամսագրերի բառապաշարն է: Ոչ միայն քաղաքականությունը, այլև հարցազրույցները հայտնի մարդկանց հետ, օրինակ՝ հարցազրույցներում մենք կարող ենք գտնել այսօրվա ֆրանսերենը, ճիշտ դիսկուրս: Բացի այդ, իրական երկխոսություն է տեղի ունենում: Եվ միևնույն ժամանակ եւ օգտագործում եմ դասական եւ</p>	<p>Քննարկումների ընթացքում ինչպե՞ս եք ուղղում սխալները:</p> <p>Միայն երբ շտկելու իմ մտեցումը հետևյալն է.</p> <p>Եթէ ուսանողը լավ գնահատականներով ուսանող է, խելացի, եւ եթէ եւ վստահ եմ, որ իմ ընդհատումը չի խանգարի խոսքի հոսքին, եւ ընդհատում</p>

	<p>Ժամանակակից գրականություն: Բառապաշարի զարգացման համար ես օգտագործում եմ թերթեր, մամուլի հարցազրույցներ: Հետո, իհարկե, ես պահանջում եմ, որ իմ ուսանողները ստեղծեն իրավիճակներ՝ օգտագործելով նոր բառերը: Եվ բառապաշարը շտկելու համար, ըստ էության, ես բառի հայերեն համարժեքը չեմ խնդրում, բայց ես միշտ պահանջում եմ ինձ տալ բառի երկու կամ երեք հումանիշներ, եթե ոչ, ինձ տրվում է բառի սահմանում՝ առանց բառն օգտագործելու:</p>	<p>եմ նրան և կատարում ուղղում: Ուսանողներ, որոնք բավականին պասիվ են, ովքեր շատ հաճախ չեն մասնակցում քննարկումների և գիտեմ, որ իմ ընդհատումը կարող է ուսանողի համար հիասթափություն առաջացնել, ես նշում եմ անում, և միայն նրա ելույթի վերջում եմ նրան ներկայացնում իր սխալները: Եվ իհարկե դա կախված է սխալից, երբեմն նույնիսկ սխալները չեմ ուղղում:</p>
<p>6.</p>	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՉՉ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Կարծում եմ, որ քանի որ այն ինձ համար հիմնականում լեզվի մակարդակի որոշելու միջոց է, ես այն օգտագործում եմ միայն ուսանողների մակարդակները տարբերելու համար: Բայց իսկականից հետաքրքրեց. Ես կկարդամ և կձանոթանամ Շրջանակի սկզբունքներին:</p>	

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքա՞ն ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Քանի որ ես ունեմ լեզվաբանի մասնագիտություն, կարծում եմ, որ սա է պատճառը, որ որոշեցի դառնալ օտար լեզվի դասախոս: Ես ֆրանսերեն եմ դասավանդում 2013 թվականից, շուրջ 6 տարի է:</p>	
2.	<p>Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p> <p>Անկեղծ ասած՝ ես ինչ-որ դասընթացի եմ մասնակցել դրա մասին... մի 3 տարի առաջ էր, ես չեմ կարող մանրամասներ հիշել, բայց եթե չեմ սխալվում, վերաբերում էր օտար լեզուների իմացության մակարդակներին: Ես այդպես եմ հիշում, համենայն դեպս ինձ այդ մնաց դասընթացից հետո: Դասընթացն անցկացվեց Երևանի լեզվաբանական համալսարանում (Վ. Բրիուսովի անվան Երևանի լեզուների և սոցիալական գիտությունների համալսարան), որը տևեց 3-4 օր: Եկել էին օտարերկրյա փորձագետներ, ովքեր ներկայացրին շրջանակը, ու ինձ համար տպավորիչը այս գիտելիքների մակարդակն էր, A1, A1 +, B1 և այլն:</p>	
3.	<p>Կարդացե՞լ եք արդյոք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին</p>	

	<p>կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p> <p>Ոչ, ես չեմ կարդացել շրջանակը:</p>	
4.	<p>Մասնակցե՞լ եք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>Դե արդեն նշեցի, որ այո, հիշում եմ, որ դասընթացի ընթացքում մեզ օրինակներ էին տալիս, վարժություններ էինք անում: Մենք աշխատում էինք տեքստերի հետ, պետք է սահմանեինք այդ տեքստը գրողի գիտելիքների մակարդակը:</p>	
5.	<p>Արդյոք դրական եք համարում Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հատկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, գիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:</p> <p>Այո, ես կարծում եմ, որ այս ազդեցությունը դրական է, քանի որ եթե սկզբում կարող ես հասկանալ ուսանողի իրական մակարդակը, ապա ավելի հեշտ է կողմնորոշվել դասագրքերի և մեթոդաբանության վերաբերյալ:</p> <p>Բայց, ըստ իս, կա նաև բացասական կողմ, մեզ համար այս փոփոխությունները բացասաբար են անդրադարձել ուսանողների գիտելիքների որակի վրա: Շատ հաճախ ուսանողները չեն ցանկանում կարդալ գրական գործեր, ինչը շատ կարևոր է լեզու սովորելու համար: Իհարկե, նոր տեխնոլոգիաները ուսանողների համար շատ արժեքավոր հնարավորություններ են տալիս տեղեկատվություն ստանալու համար, բայց պետք է մի փոքր պահպանողական լինել: Եվ մենք՝ դասախոսներս, պետք է ուսանողներին փոխանցենք ոչ միայն</p>	

	<p>հասկանալի և հեշտ հիշվող լեզու, այլ լեզու, որը գեղեցիկ է, հարուստ և ճկուն:</p> <p>Բացի այդ, հաշվի առնելով ազգային առանձնահատկությունները, ամբողջական անցումն անհնար է: Նախ և առաջ, ուսանողների գիտական մակարդակը և մտածելակերպը դեռ պատրաստ չեն բացարձակ ակադեմիական ազատության. սա շատ ժամանակ է պահանջում:</p>	
--	--	--

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

<p>1.</p>	<p>Ինչպե՞ս կրնաթագրելիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:</p> <p>Ես չեմ կարող ընդհանրացնել, քանի որ դա հիմնականում կախված է ուսանողների խմբից, ուսանողների մակարդակներից, ուսանողների նպատակներից, ես հիմնականում կարևորում եմ այն, ինչ ուզում են սովորել իմ ուսանողները: Ես շատ հաճախ օգտագործում եմ դասավանդման ինդուկտիվ մեթոդը, որովհետև նկատել եմ, որ ուսանողներն ավելի ներգրավված են, երբ միասին քննարկում ենք օրինակը, և նրանք իրենք են հասկանում այդ կանոնը: ... իմ դասարաններում հիմնականում կենտրոնանում եմ ուսանողների հաղորդակցության վրա, իրենց գաղափարները բանավոր արտահայտելու նրանց ունակության վրա:</p>	
-----------	---	--

2.	<p>Փորձում եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Իհարկե, քանի որ լեզուն մշակույթի մի մասն է, կարծում եմ, որ առանց մշակույթի լեզու սովորեցնելն անհնար է: Օրինակ՝ ես հաճախ եմ զբաղվում մշակույթի հետ կապված թեմաներով: Հոկտեմբեր ամսվա նման ես ուսանողներին առաջադրանք եմ տալիս գտնել տեղեկություններ Հելոուինի մասին, որտեղից է եկել, ինչպես է այն նշվում Ամերիկայում, կամ Վալենտինի օրը, կամ չգիտեմ, արձակուրդների տարբեր օրերի մասին: Կամ, ավանդույթների օգտագործումը կարող է մի փոքր արտասովոր լինել մեզ համար: Եվ ուսանողները շատ ավելի հետաքրքրված են, երբ դասի մեջ մշակույթ եք ընդգրկում: Կամ մենք սովորում ենք անգլերենի տարբեր իդիոմներ, շատ հաճախ ես նաև ներկայացնում եմ այդ բառերի պատմությունը, թե որտեղից են դրանք և այլն: Եվ կարող եմ ասել, որ ուսանողներն ավելի լավ անգիր են անում դասը և բառապաշարը, երբ գիտեն պատմությունը:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչ եք կարևորում:</p> <p>Ինչպես նշեցի, դա հիմնականում կախված է ուսանողների մակարդակից: Օրինակ՝ առաջին տարիներին շեշտը դրվում է քերականության վրա՝</p>	

	<p>բացառությամբ այն դեպքերի, երբ նրանք վերջում քննություն ունեն: Բայց վերջին տարիներին շեշտը դրվում է նաև ընդհանուր անգլերենի վրա՝ Քերականությունը մի փոքր ավելի մակերեսորեն ներկայացնելով: Սովորաբար առաջին տարիներին ուսանողները գտնվում են b1 մակարդակներում, բայց շատ հաճախ մենք պարտավոր ենք վերանայել քերականությունը՝ ուսանողների գիտելիքների տարբեր մակարդակների պատճառով:</p>	
<p>4.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Բանավոր խոսքի համար ես շատ հաճախ քննարկումներ և դիսկուսիաներ եմ կազմակերպում: Ես նախընտրում եմ բանավեճեր կազմակերպել: Ես ամեն անգամ ներմուծում եմ բանավեճերի որոշակի կանոններ և միշտ ասում եմ նրանց, որ բանավեճում հաղթող թիմը ստանում է որոշակի օգուտ, գնահատական կամ ինչ-որ խրախուսական բան, և ուսանողները քննարկումների ընթացքում ավելի են ներգրավվում: Բայց բացի դրանցից, ես քննարկումներ եմ կազմակերպում նաև դասի թեմայի վերաբերյալ, սա նաև հնարավորություն է տալիս օգտագործել նոր բառեր:</p> <p>Ինչպես նշեցի, խմբերը դասակարգվում են ըստ մակարդակների: Այսպիսով, եթե մակարդակը A2 է, նշանակում է,</p>	<p>Քննարկումների ընթացքում ինչպե՞ս եք ուղղում սխալները:</p> <p>Տանը, եթե, օրինակ, քննարկումներ չունենք, քանի որ քննարկումների ընթացքում տեխնիկապես անհնար է նշել ուսանողների թույլ տված բոլոր սխալները: Բայց եթե ուսանողը ելույթ է ունենում, ես տանը գրառումներ եմ անում, իսկ ելույթի վերջում ասում եմ իմ նշած սխալները: Կամ եթե սխալները քերականական են, ես փորձում եմ ընդհանրացնել և հասկանալ, թե ինչ քերականական կանոն, հոլովում, համաձայնագրեր և այլն:</p>

	<p>որ ես պետք է քերականությունը շատ մանրամասն ներկայացնեմ, դա նույնպես կախված է ուսանողներից: Եթե ես տեսնում եմ, որ ուսանողները դժվարանում են հասկանալ ներկայացված քերականությունը, ապա նրանց ավելին չեմ տալիս, բացի այն, ինչ կա դասագրքում,</p>	<p>ուսանողի համար բավական հասկանալի չէ:</p>
<p>5.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Մենք աշխատում ենք New English File-ի հետ, և այս գրքի յուրաքանչյուր դասունի որոշ բառապաշարներ, և ես նրանց խնդրում եմ սովորել նոր բառերը տանը: Այն, ինչ ես այնուհետև ստուգում եմ տարբեր խաղերի միջոցով, առաջադրանք եմ տալիս գրել նոր բառեր օգտագործելով շարադրություն: Դա նրանց օգնում է լավ հիշել նոր բառերը: Երբեմն նույնիսկ լսարանում ես խնդրում եմ նրանց գրել նոր բառերով շարադրություն, և ով ամենաշատը օգտագործում է նոր բառեր, ստանում է որոշակի գնահատականներ:</p>	
<p>6.</p>	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Չեմ կարող հստակ ասել: Ես արդեն նշեցի, որ խմբերն արդեն դասակարգվում են ըստ այս մակարդակների ... Կարծում եմ, որ քանի որ ԼԻՀՀ-ն հիմնականում լեզվական մակարդակ է, ես այն օգտագործում եմ միայն ուսանողների</p>	

	մակարդակները տարբերելու համար: Բայց ես կկարդամ ու կծանոթանամ այս Շրջանակի սկզբունքներին:	
--	--	--

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքա՞ն ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Ուրեմն այսպես, ես մագիստրոսի կոչում ստացա Հայաստանի մանկավարժական համալսարանի անգլերեն լեզվի և գրականության ֆակուլտետից: Ես իմ պրակտիկան անցել եմ դպրոցում և հավանել ուսուցչի մասնագիտությունը: Սկզբում ես այստեղ աշխատում էի որպես ամբիոնում օգնական՝ օգնելով ստեղծել դասերի պլաններ, դասացուցակներ: Մասնակցել եմ բոլոր հանդիպումներին և քննարկումներին, և աստիճանաբար հասկացա, որ ուզում եմ աշխատել ուսանողների հետ: Այսպիսով, 3 տարի առաջ արդեն դասավանդում էի նույն համալսարանում, որն ավարտեցի:</p>	
2.	<p>Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p> <p>Այո, անկեղծ ասած՝ ես միայն հանդիպել եմ այս շրջանակի անվանմանը՝ կապված օտար լեզուների իմացության մակարդակների հետ: Շատ վաղուց օտար լեզուների ամբիոնի մոտ տեղադրվել էր պաստառ, որում ներկայացված էին այս</p>	

	մակարդակների A1, A2 և այլն:	
3.	<p>Կարդացել էք արդյոք Լեզուների ինացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին կամ մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p> <p>Ոչ, ես չեմ կարդացել ԼԻՀՀ, և նույնիսկ չգիտեի, որ կա այդպիսի գիրք:</p>	
4.	<p>Մասնակցել էք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների ինացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>Ինչպես ասացի, այս շրջանակի մասին կարդացի պաստառի միջոցով, որը տեղադրվեց համալսարանում՝ ամբիոնի մոտ: Բայց մենք այս շրջանակի վերաբերյալ երբևէ դասընթաց կամ սեմինար չենք ունեցել: Միգուցե ինչ-որ բան բաց եմ թողել, բայց այս համալսարանում աշխատելուց ի վեր այս շրջանակի վերաբերյալ երբեք քննարկում չի եղել:</p>	<p>Ձեր համալսարանում դասընթացի ծրագիրը ներկայացված է ամբիոնի կողմից, թե՞ յուրաքանչյուր ուսուցչի պարտականությունն է ստեղծել ուսումնական ծրագիր և ընտրել դասագրքերը:</p> <p>Ոչ, դասագրքերը ներկայացնում է ամբիոնը, բայց մենք ազատ ենք լրացուցիչ նյութեր ավելացնել, եթե գտնենք, որ կարիք կա: Ինչ վերաբերում է ուսումնական ծրագրերին, մենք չունենք կոնկրետ ծրագրեր, բայց յուրաքանչյուր կիսամյակի վերջում ունենք քննություններ, և մեր հիմնական նպատակն է ուսանողներին նախապատրաստել</p>

		քննությանը պահանջվող դասագրքերով:
5.	Այո, ես կարծում եմ, որ այս ազդեցությունն իսկապես շատ դրական է, քանի որ այժմ աշխարհում, ամենուր, լեզվի իմացությանը գնահատելու համար մենք օգտագործում ենք IFLA-ի առաջարկած այս սանդղակը, նույնիսկ այլ ոլորտների մարդիկ և այլ մասնագիտություններ: Եվ այս մակարդակներն արդեն բոլորի համար շատ ճանաչված և պարզ են դարձել:	

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

1.	<p>Ինչպե՞ս կրնոթագրեիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:</p> <p>Կարծում եմ՝ այսօր դասավանդումը շատ բան է փոխել, և դասախոսները պետք է դա գիտակցեն: Այսօր օտար լեզու իմանալը առավելություն չէ, դա անհրաժեշտություն է յուրաքանչյուր մասնագիտությամբ յուրաքանչյուր ուսանողի համար: Ամենից առաջ ուսանողներին անհրաժեշտ է հաղորդակցական լեզու, այսինքն՝ լեզու, որը նրանք կարող են օգտագործել օտարերկրացիների հետ շփվելու և օտար հեղինակների գրականություն կարդալու ունակություն ունենալու համար: Այս</p>	
----	---	--

	<p>պատճառով, իմ դասերի ընթացքում հիմնականում կենտրոնանում եմ ուսանողների հաղորդակցության վրա, իրենց գաղափարները բանավոր արտահայտելու նրանց ունակության վրա: Ես փորձում եմ դասերը կազմակերպել այնպես, որ ուսանողներն իրենց արտահայտվելիս կաշկանդված չզգան: Քանի որ լեզվի առաջին նպատակը միտքը հաղորդելն է, և իմ ուսանողները պետք է սովորեն հեշտությամբ արտահայտել իրենց գաղափարները: Իհարկե, մենք աշխատում ենք քերականության վրա, որպեսզի շատ սխալներ չանենք, բայց ինձ համար հիմնականը իմ ուսանողների շփումն է:</p>	
2.	<p>Փորձո՞ւմ եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Այո, իհարկե, ինչպես ասացի, ես կազմակերպում եմ հաղորդակցական դասընթացներ, և շատ թեմաներ քննարկելու համար, ես առավել հաճախ օգտագործում եմ մշակույթ և ուսուցման թարմ աղբյուրներ: Ամեն օր մենք սկսում ենք աշխարհի վերջին նորությունների քննարկմամբ, կարդում ենք հետաքրքիր հոդվածներ տարբեր թերթերից: Սա ինձ հնարավորություն է տալիս ներկայացնելու ժամանակակից լեզուն, որն իսկապես օգտագործում են լեզվակիրները: Այլ կերպ ասած, գործնական լեզու, և ոչ թե գրական:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչն եք կարևորում:</p>	

	<p>Ինձ համար քերականությունը լեզվի ողնաշարն է, և որպեսզի կարողանանք խոսել, նախ պետք է տիրապետենք քերականությանը: Իմ ուսանողներին քերականական կանոններ բացատրելիս իմ հիմնական շեշտը դնում եմ խոսքում այս կանոնների ճիշտ օգտագործման ասպեկտի վրա: Օրինակ՝ հիշում եմ, որ իմ սովորելու տարիներին բոլոր քերականական կանոնները մեզ շատ լավ բացատրվեցին, մենք մի քանի վարժություն արեցինք և միլիոնավոր անգամներ կրկնում էինք այդ կանոնները, բայց երբ ես պատահաբար ուզեցի արտահայտվել, հասկացա, որ չեմ կարողանում օգտագործել այս կանոններից որևէ մեկը արտահայտվելու համար: Այդ պատճառով ես մեծ ուշադրություն եմ դարձնում խոսելու վրա, նույնիսկ եթե խոսքը քերականության մասին է:</p>	
4.	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Ես կարծում եմ, և իմ բոլոր ուսանողները նույնպես, նույնիսկ կարող եք իրենցից հարցնել դասերիս մեծ մասը ծախսում եմ այն նպատակի վրա, որը ուսանողներին արտահայտվելու հնարավորություն են տալիս: Քանի որ խմբերը, որոնց հետ աշխատում եմ 13-15 հոգի են, ինձ համար ավելի հեշտ է կազմակերպել քննարկումներ, դերախաղեր, խմբային աշխատանք և այլն: կան</p>	<p>Քննարկումների ընթացքում ինչպե՞ս եք ուղղում սխալները:</p> <p>Ոչ, ես երբեք դրանք չեմ շտկում՝ խոսքն ընդհատելով: Խոսքից հետո նույնիսկ ես չեմ շտկում: Շատ հաճախ ես փորձում եմ դասակարգել ամենատարածված սխալներն ու կազմակերպել մի փոքր վարժություն կամ վերանայում՝ մեկ անգամ</p>

	<p>առաջադրանքների մի քանի օրինակներ, որոնք եւ օգտագործում եմ սովորողներին օգնելու համար բանավոր արտահայտվել: Օրինակ, եթե մենք քննարկում ենք մի թեմա , եւ խնդրում եմ իմ ուսանողներին պատկերացնել, որ նրանք պետք է նկարագրեն այս գաղափարը փոքր երեխայի համար: Հատկապէս քերականական կանոնները: Կամ շատ հաճախ մենք խաղում ենք մի խաղ, որը իմ ուսանողներին դնում է տարբեր դերերում՝ դեղագործներ, տուրիստական գործակալներ և այլն: Մենք շատ հաճախ հեռախոսներով վարժություններ ենք անում: մի անգամ իսկական հյուրանոց գանգեցինք, մենք ընտրեցինք այն օպերատորի տարբերակը, որը խոսում էր անգլերեն, և մենք սկսեցինք անգլերենով խոսել:</p>	<p>ևս բացատրելու համար սխալ օգտագործված կանոնը կամ կառուցվածքը: Եթե ելույթի ընթացքում ուսանողը չի կարող հիշել որևէ մի բառ, եւ երբեք նրան չեմ օգնում, ասում եմ նրան հոմանիշ ասել կամ բացատրել այլ խոսքով: Իհարկե, այս ամենը չի աշխատում սկսնակ մակարդակի ուսանողների հետ:</p>
5.	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Իմ կողմից օգտագործվող դասագիրքը ներկայացնում է յուրաքանչյուր տեքստի բառապաշարը տեքստի ներքևում, կամ ուսանողները դուրս են հանում անհասկանալի բառեր և փորձում են իրենք գտնել այդ բառի նշանակությունը: Երբեմն հաղորդակցական վարժությունների ժամանակ եւ գրատախտակին մի քանի նոր բառ եմ գրում: ըըըը..., չգիտեմ, չեմ կարծում, որ եւ ստուգում եմ նոր բառերը՝ նրանցից բառեր հարցնելով, եւ փորձում եմ այնպես անել, որ նրանք օգտագործեն այս նոր բառերը</p>	

	քննարկումների ընթացքում կամ իրենց ելույթներում:	
6.	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՀՀ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Չեմ կարող հստակ ասել: Անկեղծ ասած, չգիտեմ..</p>	

Մաս 1 : ԼԻՀՀ իմացությունը և դրա ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր ըստ պատասխանների
1.	<p>Ինչու՞ որոշեցիք դառնալ օտար լեզուների դասախոս: Որքան՞ ժամանակ է, որ դասավանդում եք:</p> <p>Արդեն 10 տարի է՝ դասավանդում եմ անգլերեն: Քանի որ մասնագիտությամբ մանկավարժ եմ, ուսումը ավարտելուց անմիջապես հետո որոշեցի սկսել իմ դասախոսական աշխատանքը: Մինևոյն ժամանակ ես երբեմն թարգմանություններ եմ կատարում, բայց դասավանդելը իմ հիմնական աշխատանքն է: Բացի ---- համալսարանում իմ դասերից, ես աշխատում եմ նաև տանը՝ ուսանողների հետ, նրանց նախապատրաստելու համալսարանական ընդունելության քննություններին: Երևի պատճառը, թե ինչու որոշեցի դասախոս դառնալ, այն է, որ ես հաճույք եմ ստանում ուսանողների հետ աշխատելուց:</p>	
2.	<p>Որքանո՞վ եք ծանոթ Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգին (ԼԻՀՀ), կարո՞ղ եք մանրամասնել, ինչպես եք ծանոթացել այս համակարգի հետ:</p>	

	<p>Այո, իհարկե, նախ կցանկանայի նշել, որ ես ամբողջովին համաձայն չեմ կրթական համակարգերում այս փոփոխությունների հետ Բոլոնիայի համակարգում ինտեգրվելուց հետո: Հատկապես ուսանողների գնահատման միավորների այս փոփոխությունները: Նախկինում մենք ունեինք գնահատման 20 միավոր, որը փոխարինվել էր տոկոսներով, այժմ մենք ունենք առավելագույն միավոր 100 տոկոս: Այս փոփոխությունների արդյունքում խառնաշփոթ առաջացավ ոչ միայն ուսանողների, այլև դասախոսների շրջանում:</p> <p>ԼԻՀՀ- ի մասով, եթե չեմ սխալվում, դա վերաբերում է լեզվի մակարդակներին, որոնք այժմ շատ տարածված են ամբողջ աշխարհում: Միգուցե դա ինչ-որ չափով դյուրացրեց ուսանողների գնահատումը, բայց 100 տոկոսով կարող եմ ասել, որ դա բացասաբար էր անդրադառնում ուսանողների գիտելիքների որակի վրա: Երբ ես նայում եմ այսօրվա և 8-9 տարի առաջվա ուսանողների գիտելիքներին, տեսնում եմ, որ այսօր ուսանողները մակերեսային լեզու են սովորում, և այս մակերեսային գիտելիքները շատ բավարար են ուսանողների համար, և ոչ որ չի սովորում: ավելին սովորեք... Նրանք ի վիճակի են արտահայտվել, նույնիսկ սխալներով, և կարծում են, որ դա է զլխավորը: Կարծում եմ, որ ԼԻՀՀ- ի այս նոր սկզբունքները կարող են շատ բացասական ազդեցություն ունենալ լեզվի ուսուցման վրա:</p>	
3.	<p>Կարդացե՞լ եք արդյոք Լեզուների ինտեգրացիայի համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ), ամբողջովին կամ</p>	

	<p>մասամբ: Եթե այո, ապա հատկապես ի՞նչն է ձեզ հետաքրքրել:</p> <p>Ոչ, ես չեմ կարդացել, նույնիսկ չեմ ուզում կարդալ, քանի որ ինչպես նշեցի, ես համաձայն չեմ այս համակարգի հետ: Ես, իհարկե, իմ մասնագիտության մեջ նոր բաներ սովորում եմ եմ, բայց շատ անգամներ ես իրականում համաձայն չեմ այս փոփոխությունների հետ:</p> <p>Անկեղծ ասած, ես միայն այս շրջանակի անվանումն եմ հանդիպել օտար լեզուների տիրապետման մակարդակների վերաբերյալ: Երկար ժամանակ էր, ինչ մենք օտար լեզուների ամբիոնի մոտ պաստառ էինք տեղադրել, որում ներկայացված էին այս մակարդակների A1, A2 նկարագրությունները և այլն:</p>	
<p>4.</p>	<p>Մասնակցե՞լ էք արդյոք դասընթացների, կոնֆերանսների Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) վերաբերյալ:</p> <p>... Ես ԼԻՀՀ- ը գիտեմ հիմնականում ընթերցանության միջոցով, քանի որ ես երբևէ չեմ մասնակցել այս շրջանակին վերաբերող որոշակի դասընթացների կամ սեմինարների:</p>	<p>Որտե՞ղ եք մասնակցել սեմինարը:</p> <p>Դա Բրյուսսելի անվան լեզվաբանական համալսարանում էր, գուցե 3 կամ 4 տարի առաջ:</p>
<p>5.</p>	<p>Արդյոք դրական եք համարում Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) ազդեցությունը օտար լեզուների դասավանդման կազմակերպման վրա: Հատկապես, ո՞ր բնագավառում է նկատելի այդ ազդեցությունը: (դասավանդման մեթոդներ, գիտելիքների ստուգում և գնահատում, քննությունների կազմակերպում:</p>	

<p>Հըմ, չեմ կարող ասել, որ միայն բացասական է, քանի որ այս շրջանակն, իհարկե, դրական ազդեցություն ունի տարբեր երկրներում օտար լեզուների գիտելիքների ներդաշնակեցման համար: Բայց, իմ կարծիքով, մեզ համար այս փոփոխությունները բացասաբար են անդրադարձել ուսանողների գիտելիքների որակի վրա:</p> <p>Մեր համալսարանում իրականությունն այն է, որ նոր ուսանողները եվրոպական մակարդակների համեմատ շատ ցածր մակարդակ ունեն, քանի որ իրական մակարդակն այլ է: Զգիտեմ՝ դա ուսումնական պլանի բացակայության կամ ընդունելության քննությունների խնդիրն է, բայց մենք ստիպված ենք կրկնել ամբողջ ուսումնական ծրագիրը, նույնիսկ եթե չենք ուզում: ... Եվրոպական չափանիշներին համապատասխանելը արհեստական մի բան է ...:</p>	
---	--

Մաս 2. Դասախոսների մեթոդաբանական պրակտիկան

<p>1. Ինչպե՞ս կրնոթագրեիք դասավանդման մեթոդաբանությունը կամ մոտեցումը, որ դուք օգտագործում եք դասավանդելիս:</p> <p>Այո, ես ավելի շատ օգտագործում եմ խառը մեթոդը՝ ըստ սովորողների կարիքների: Ես քերականություն եմ անում, իսկ դասի մնացած մասը մենք</p>	
--	--

	<p>անում ենք հաղորդակցական վարժություններ, բանավեճեր և այլն: այնքան որքան սովորողների մակարդակը թույլ է տալիս:</p>	
2.	<p>Փորձում եք արդյոք դասավանդվող օտար լեզվի մշակույթը ներկայացնել ձեր ուսանողներին: Եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Մշակույթն, իհարկե, շատ կարևոր է: Անկեղծ ասած, ես մշակույթի վերաբերյալ որևէ հատուկ նյութ չունեմ, բայց իմ օգտագործած դասագրքերում թեմաներ կան մշակույթի, երկրի, գրոսաշրջային վայրերի մասին:</p>	
3.	<p>Ինչպե՞ս եք ներկայացնում ու դասավանդում քերականությունը: Հատկապես ի՞նչն եք կարևորում:</p> <p>Ինչպես արդեն նշեցի, քերականությունը շատ կարևոր է լեզվի ուսուցման համար: Եվ այսպես, ես բավական ժամանակ եմ ծախսում քերականությունը բացատրելու համար: Ես ներկայացնում եմ կանոնը, մենք միասին քննարկում ենք օրինակները և վարժություններ ենք անում դասի ժամանակ և որպես տնային առաջադրանքներ:</p>	
4.	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում ուսանողների բանավոր խոսքը խթանելու համար</p> <p>Բանավոր խոսքը նույնքան կարևոր է, որքան քերականությունը, և ամեն անգամ, երբ քերականական կանոն ենք քննարկում, միասին բանավոր</p>	<p>Քննարկումների ընթացքում ինչպե՞ս եք ուղղում սխալները:</p> <p>Եթե մենք բանավոր վարժություն ենք կատարում քերականական կանոնի</p>

	<p>վարժություններ ենք անում: Մենք ստեղծում ենք իրավիճակներ, քննարկումներ ենք ունենում, որպեսզի ուսանողները բանավոր օգտագործեն քերականության կանոնը: Այսպիսով, մենք ոչ միայն կիրառում ենք կանոնը, այլև ուսանողներին հնարավորություն ենք տալիս արտահայտվելու և մտքեր փոխանակելու:</p>	<p>վերաբերյալ, ես ամեն անգամ շտկում եմ, եթե ուսանողը սխալ է վերաբերվում կանոնի կիրառմանը: Այլ սխալների վերաբերյալ ես նշում եմ անում, կամ էլույթի ընթացքում մեղքը գրում եմ տախտակի վրա: Որպեսզի ուսանողը կարդա ու ուղղի իրեն առանց ընդհատելու:</p>
<p>5.</p>	<p>Ինչպիսի՞ առաջադրանքներ եք իրականացնում բառապաշարը զարգացնելու համար</p> <p>Ես պահանջում եմ, որ իմ ուսանողները ունենան բառատեսեր, որպեսզի գրեն բոլոր նոր բառերը, ինչպես նաև դասագրքերից թարգմանված տեքստերը և վարժությունները: Յուրաքանչյուր գլխի վերջում ես կազմակերպում եմ գրավոր վիկտորինա, որը ներառում է բոլոր նոր բառերը տեքստերում, և ուսանողները պետք է գրեն թարգմանությունը կամ յուրաքանչյուր բառի սահմանումը:</p>	
<p>6.</p>	<p>Կարելի է ասել, որ դուք գործածում եք ԼԻՉՉ-ի սկզբունքները, եթե այո, հատկապես որ և ինչպես:</p> <p>Ոչ, չեմ կարծում, որ ես հետևում եմ այս կանոններին: Եվ բացի այդ, ես չեմ մտածում, որ Եվրոպան պետք է ինձ թելադրի, թե ինչպես կազմակերպեմ դասերս:</p>	

Annexe 11 ; Transcription des entretiens avec les responsables (version arménienne et française)

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>Je travaille à l'Université physique il y a déjà 30 ans. Je suis pédagogue des langues étrangères, j'ai un master en enseignement de l'anglais comme une langue étrangère. Je crois que j'ai décidé de devenir enseignante parce que j'aimais les langues étrangères, et à mon époque l'enseignement se considérait comme une profession de l'honneur, en plus mon père était un professeur de l'histoire à l'Université d'état d'Erévan et donc j'ai continué ainsi son chemin de profession.</p>	
2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous en connaissez seulement le nom, pas le contenu, pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p> <p>Malheureusement je ne sais pas grand-chose concernant ce cadre, sauf ce que c'est une grille pour auto-évaluation des connaissances de la langue. C'est-à-dire, c'est un outil qui aide un individu qui veut savoir son niveau de connaissance de la langue, à s'orienter lui-même, sans un enseignant et à se donner une note de connaissance.</p>	

	<p>Ici, dans notre chaire nous n'utilisons pas du tout cette grille, ni dans l'enseignement, ni dans évaluation. C'est peut-être parce que nos étudiants sont surtout des débutants, et presque toujours nous commençons nos cours par l'enseignement des connaissances de base de la langue.</p>	
3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certains chapitres ? Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, non.</p>	
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL Au cours de votre formation continue et à travers des lectures, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL?:</p> <p>Oui, c'est ça, et surtout à travers des lectures, parce que je n'ai jamais participé à certaines formations ou séminaires concernant ce cadre. J'ai rencontré ce terme lors de mes lectures et il m'est devenu intéressant de savoir plus sur ce cadre, et donc j'ai fait quelques lectures concernant le CECR, c'était plutôt auto-formation.</p>	
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement positive, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact ?</p>	

	<p>Pour faire des réformes, il est important d'analyser le contexte éducatif et de consulter les enseignants, car leur expérience et connaissance du contexte peut être très utiles dans la construction de politique. Ainsi on a introduit ici le système d'enseignement dans les écoles, sans rien demander aux experts locaux, pareillement on nous a imposé d'utiliser le système d'évaluation de crédits, qui est devenu un vrai casse-tête pour les enseignants, de passer du système d'évaluation de 20 points à 100 points. Et maintenant, on a décidé qu'il faut intégrer ce CECR. Sans demander aux enseignants, sans même nous donner des formations à son utilisation. Oui, bien sûr, je crois que l'impact du CECRL est positive, parce que cela aide les apprenants de définir le niveau de la connaissance de langue étrangère très facilement, avec un outil qui est reconnu dans le monde entier.</p> <p>Et oui, je crois que si ce cadre s'utilise correctement il peut être très utile. L'enseignant comprend et clarifie les niveaux des apprenants, ce qui nous aide à comprendre ce dont les apprenants ont besoin, et au cours de l'année cela peut nous donner un stimulus de progresser.</p>	
--	---	--

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	Comment définiriez-vous l'approche méthodologique	
----	--	--

	<p>que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des apprenants ?</p> <p>Il faut noter que chez nous les étudiants sont de très bas niveau de connaissance, et nous sommes obligé de commencer les enseigner des choses très primitives. Dans ces conditions il est difficile de mettre en place quelque méthodologie d'enseignement, parce que nous suivons strictement le manuel et le programme de l'étude qui est élaboré par la chaire des langues étrangères. Tous les enseignants suivent ce programme et nous n'ajoutons presque pas des matériaux supplémentaires. Un autre problème pour l'enseignement des langues étrangères dans notre université est que nous avons très peu d'heures, nous avons seulement 2 fois par semaine, qui est vraiment très peu à mon avis. Et nous sommes vraiment obligé de nous concentrer sur le manuel pour avoir le temps de terminer le programme. Et avec les étudiants peu motivés cela est vraiment difficile.</p>	
2.	<p>Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>Non, je ne crois pas, sauf les textes qui sont inclus dans le manuel. La langue est déjà la culture, en tout cas il est difficile de l'apprendre sans prendre</p>	

	<p>connaissance avec la culture. Et je crois que nous faisons allusion à l'interculturalité même sans faire conscience.</p>	
3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Moi je fais un mélange de deux méthodes d'enseignement, premièrement c'est la méthode communicative, qui a l'objectif d'enseigner aux étudiants à s'exprimer sur la langue, à pouvoir communiquer et utiliser la langue, et simultanément j'utilise la méthode grammaire et traduction, qui est à mon avis très importante pour que les étudiants parlent correctement, sans fautes grammaticales et pour que les étudiants comprennent la structure de la langue. Parce que si l'étudiant comprend la structure de la langue, il ne sera jamais difficile pour lui de former un discours. En plus, il est important de mettre un accent particulier sur la grammaire pour que les étudiants puissent passer avec succès les travaux de contrôle et les examens de la fin du semestre.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>En fait je ne suis pas capable de faire beaucoup d'exercices oraux parce que le niveau de la connaissance des groupes ne permet pas aux étudiants de faire des discours, ou de réaliser des discussions. Très souvent nous faisons des exercices</p>	

	<p>d'écoute, ou quelqu'un donne certaines informations sur eux -mêmes, et je fais mes étudiants de s'introduire suivant l'exemple, en utilisant les mêmes phrases et vocabulaire. Cela devient plutôt écouter et répéter.</p>	
5.	<p>Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>Eh, quels genres d'activités ? en général nous révisons le vocabulaire par formant des phrases avec les mots nouveaux. Je crois qu'il est plus facile de retenir les nouveaux mots si l'on utilise dans une situation.</p>	
6.	<p>Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en œuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Je ne crois pas que je suis les principes du CECRL pour organiser mes cours de l'anglais. Je répète pour moi c'est une grille d'autoévaluation que je peux peut être présenter à mes étudiants pour leur demander de faire une auto-évaluation.</p>	

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement
langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>J'ai une formation d'une traductrice, mais je toujours préférerais travailler avec les étudiants et pendant les premiers temps j'ai enseigné comme une volontaire dans une centre des langues étrangères en participant aux formations de ce centre pour pouvoir apprendre les méthodologies de l'enseignement. Comme j'ai déjà mentionné j'ai une spécialisation de traductrice. Ensuite, pendant mes années de Master, j'enseignais volontairement aux étudiants de licence. Après mes travaux comme enseignante volontaire et après que j'ai reçu mon degré de master j'ai commencé à travailler à l'Université Française en Arménie, et cela fait déjà 4 ans que j'enseigne ici.</p>	
2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous connaissez bien ou très bien le CECRL, pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p> <p>Personnellement pour notre Université, je crois que</p>	

<p>moi et mes collègues nous maîtrisons relativement bien le Cadre Commun Européen, surtout ils connaissent très bien les niveaux avec les descripteurs, parce qu'on a fait pas mal de formation sur ce sujet et en plus ces descripteurs sont affichés dans la plupart des salles de cours ou des couloirs. Par contre, à mon avis nos enseignants ont besoin de comprendre la façon dont celui-ci doit influencer leurs pratiques professionnelles. Quelles sont les modifications qu'ils doivent faire pendant les cours pour avoir des résultats correspondant aux niveaux.</p> <p>J'ai entendu parler de ce cadre lors de mes années d'études en Arménie avec les termes comme « le système de Bologne », « le système de Crédits », le fait que l'enseignement en l'Arménie doit être reconnue dans le monde entier et doit correspondre aux normes de « dehors », il s'agissait du système de Bologne, des grilles d'évaluations, mais je n'avais pas une imagination claire de ce Cadre. Quand je suis allé en Allemagne poursuivre mes cours et surtout quand certaines de mes cours parlaient justement de ces systèmes et de ces normes européennes. J'ai compris mieux ce qu'est le CECRL, le système de Bologne et à quoi cela sert. Autrement dit, c'était en Allemagne que j'ai pris connaissance avec le CECRL. C'est-à-dire que les apprenants des langues étrangères peuvent être regroupé selon le niveau de leurs connaissances.</p> <p>Donc, on considérait le CECRL comme une grille d'entretien.</p>	
---	--

3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certains chapitres ?</p> <p>Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, je n'ai jamais lu le livre, mais pendant mon enseignement, lorsque je prépare les plans des classes ou je me prépare aux cours en cherchant des ressources sur internet, j'ai très souvent rencontré ce cadre, sauf cela, les manuels aussi, que j'utilise ici, sont selon des niveaux du CECRL, et on sait déjà quel niveau exige quelles connaissances.</p> <p>En plus, j'ai participé à un séminaire, qui était organisé par une femme polonaise. Elle nous a parlé bien profondément du CECRL. Elle a expliqué très clairement comment on peut comprendre les apprenants par cette grille, non, plutôt comment utiliser cette grille pour les résultats de l'enseignement (outcome). Par exemple, ce qui doit savoir l'apprenant du niveau A2 et nous regardions, A2 doit savoir cela, cela, c'est-à-dire on ne regardait pas à la fin ce que les apprenants du niveau A2 savent déjà, mais on discutait ce qu'ils doivent savoir à la fin du cours comme résultat. Ou bien si tu veux atteindre le niveau C1, ce que tu dois savoir, comment tu dois lire, quelles fautes tu dois éviter. Cette femme avait apporté tous ces exemples et elle nous a présenté très en détail et je crois que j'ai commencé à comprendre le cadre. Donc,</p>	<p>Donc le séminaire s'est tenu en Allemagne ou en Arménie ?</p> <p>Non, non, en Allemagne, c'était lors de mes études.</p>

	ici aussi, c'était l'expérience « de dehors » qui m'a aidé.	
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL au cours de vos formations continues, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL?</p> <p>J'ai déjà parlé des séminaires, en plus, j'ai participé à un conférence au conseil de l'Europe, organisé en Arménie, ou bien lorsque j'enseignais à l'école Shirakatsi, nous utilisions les niveaux des connaissances. J'ai participé à tous ces conférence volontairement.</p>	
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement très positif, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact?</p> <p>Oui, je crois que oui,</p> <p>Mais, de l'autre côté je crois qu'il ne faut pas être très extrême concernant cette question, cela peut créer une concurrence inutile parmi les étudiants. Je suis C1 donc je suis bon, je suis B2 cela signifie que je suis médiocre. Donc, dans la classe, je crois que c'est seulement l'enseignant qui doit savoir les niveaux des étudiants, pour que les étudiants ne sentent jamais de frustration, des comparaisons qui peut déranger le procès d'apprentissage.</p> <p>Dans le cas de notre Université, j'ai remarqué que les apprenant ne sont pas assez motivés d'apprendre l'anglais comme ils ... comment dire... ne croient pas</p>	

	<p>qu'ils vont utiliser cette langue quelque part pour la communication. Ils arrivent à comprendre le vocabulaire spécifique à leur profession, et cela leur est suffisant. Mais, c'est une autre chose si un des étudiants a une opportunité de continuer l'étude à l'étranger ou bien c'est une exigence de l'employeur, donc il commence à prendre des cours individuels.</p> <p>Et je crois qu'il est important de considérer les principes du CECRL lorsqu'on choisit les ressources de l'enseignement et lorsqu'on fait l'évaluation.</p> <p>Je ne sais pas qui doit être en charge de tous ces changements, mais ni le ministère ni l'université ne font grand-chose... On nous a dit que les étudiants doivent atteindre le niveau B2 à la fin des cours, mais ils ne disent pas comment. Aucune approche méthodologique n'a été proposée pour cette réforme. Alors que les enseignants continuent à enseigner la même quantité d'heures par semaine, avec le même nombre d'étudiants dans les groupes...</p>	

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	<p>Comment définiriez-vous l'approche méthodologique que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des</p>	
----	--	--

<p>apprenants ?</p> <p>... peu importe ce que vous voulez, vous ne pouvez pas enseigner une langue d'une manière communicative et centrée sur les étudiants avec un niveau bas de connaissance. Malheureusement avec les groupes de première année nous devons souvent repartir de zéro. D'une part, nous ne sommes pas autorisés, et bien sûr, nous ne voulons pas redoubler le programme scolaire, d'autre part, c'est tout simplement impossible. Nous essayons de ne pas répéter, mais avec le nombre d'heures de cours et le niveau des étudiants nous essayons de faire ce qui est possible.</p> <p>Mais avec des étudiants intermédiaire je suis une enseignante un peu, ehhehh, non-standard, j'aime une interaction active et pour moi, l'enseignement strict de la grammaire n'est pas primaire, mais la connexion interactive entre l'enseignant et les étudiants. Et je préfère plutôt développer la production orale des étudiants, écouter leurs idées, au lieu de faire simplement des exercices, corriger des devoirs, écrire des tests. Lorsque j'enseigne, je répète toujours à mes étudiants, soyez ouverts, et souvenez-vous toujours que dans notre siècle l'anglais se change tellement qu'une chose que vous pouvez</p>	
---	--

	<p>trouver dans un manuel comme une règle, peut être utiliser tout à fait différemment dans la vie quotidienne. Et il ne faut pas penser que vous avez fait une faute, ou bien vous avez trouvez une faute dans le manuel.</p> <p>Ainsi, comme j'ai dit les méthodologies que j'utilise dépendent aussi des niveaux des étudiants. Si les étudiants sont de niveaux débutants, je suis obligée de mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire, s'ils ont des connaissances de base, nous commençons déjà à faire des discussions, etc.</p>	
2.	<p>Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>Oui, cela est très important pour moi. Je ne veux pas mentionner tout le temps mon expérience d'étude à l'étranger, mais lorsque tu reviens fraiche avec une expérience intéressante automatiquement tu veux partager tes émotions. Surtout dans cette université, ou les étudiants ont beaucoup de chance de continuer leurs études à l'étranger, donc il est très important pour eux de prendre connaissance avec les différentes cultures.</p> <p>Dans les manuels que nous utilisons, il y a</p>	

	<p>des enregistrements de différentes dialectes de l'anglais, qui est un bon exemple de la présentation de la culture. Au début cela est étonnant pour eux, qu'ils écoutent une langue non standard, mais ensuite cela devient vraiment intéressant.</p>	
3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Dans l'enseignement de la grammaire, pour moi, peut-être je me trompe, ou bien je ne suis pas assez expérimentée, le guide pour moi est le manuel, c'est-à-dire je leur présente ce qu'il y a dans le manuel, bien sûr s'ils ont des questions je les répons, ou bien s'ils oublient certaines règles je leurs rappelle toujours. Bien sûr j'apporte des sources supplémentaires, parce que même l'enseignement de la grammaire, je tache d'organiser avec des jeux, pour, être active.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>Pour la production orale on parle beaucoup et on partage bien des idées. Surtout avec les groupes de droits, ils aiment bien parler et donner des arguments. Si je leurs propose de discuter quelque chose il</p>	<p>Comment est-ce que vous corriger les fautes lors des discussions ?</p> <p>Il y avait du temps que je corrigeais toujours les fautes pendant le discours. Après chaque faute je la corrigeait</p>

	<p>commence vivement des débats, et j'ai aucuns problèmes avec telles groupes. Mais sauf les étudiants de droits, si on pose des question correcte lest étudiants deviennent actives et une interaction commence.</p>	<p>immédiatement, mais ensuite j'ai compris et on m'a conseillé que cela n'est pas très bon de corriger la faute immédiatement. Et maintenant je fais des notes, et je corrige les fautes à la fin de leurs discours. Ou bien, si par exemple l'étudiant me pose une question avec une faute, je réponds en répétant la version correcte de la phrase mettant un accent sur la faute pour qu'il fasse de l'attention.</p>
<p>5.</p>	<p>Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>Pour l'étude du vocabulaire, maintenant pour la langue anglaise il est en fait très facile, l'anglais est une langue internationale, la langue de l'internet, les sites sociaux sont en anglais. Bien sur j'apporte des worksheets, on travaille sur des exercices, nous parlons, mais ici il est important le facteur de l'étudiant. Il y a des étudiants qui apporte de plusieurs mots nouveaux à la classe et utilise ces mots lors de leurs discours, ainsi les autres aussi apprends ce mot nouveau. Donc, surtout en discutant et en parlant.</p>	

6.	<p>Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en œuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Je crois que je mets en place le cadre premièrement pour comprendre quel est le niveau de mes étudiants, pour travailler selon ces niveaux. Lors de l'enseignement je ne prête une attention particulière au cadre, et à la fin, lorsque je fais une évaluation de mes étudiants. Donc je l'utilise au début des cours et à la fin.</p>	
----	--	--

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement
langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>Comme lors de ma pratique professionnelle je toujours rencontrais un problème concernant les résultats de l'accomplissement de mes tâches, j'ai travaillé dans les bureaux avec différentes documentations, et je ne voyais pas le résultat de mon travail c'est à dire je ne me sentais pas assez utile dans ce type de travail et je voulais faire quelque chose plus utile et dont le résultat sera visible pour moi. Et donc, comme j'ai terminé l'université linguistique Briousov, qui est actuellement devenu université linguistique et Université des langues et des sciences sociales V. Briousov d'Erévan. Et j'avais décidé d'y continuer mes études de doctorat dans même université, donc de rester et de m'essayer dans le domaine de l'enseignement m'a paru une option assez bonne pour savoir ce travail est pour moi ou pas. Il faut mentionner ma spécialisation qui est langue française pour le License et relations publique pour mon master,</p>	<p>Je m'excuse je voudrais clarifier votre formation initiale était,</p> <p>Linguistique et la langue française,</p> <p>Donc ce n'étais pas pédagogie,</p> <p>Non je ne suis pas pédagogue.</p>

<p>j'ai pensé que l'enseignement et le travail avec les étudiants cumule bien ces deux spécialisations. Comme j'arrive facilement créer des relations avec mes étudiants et je partage mes connaissances avec eux. Parce qu'à mon avis, pour enseigner, l'enseignant ne doit pas penser que je sais quelque chose plus que toi, et je suis venu ici pour t'enseigner, mais je le sais, et je sais comment atteindre à ce but plus facilement et je suis venu à t'aider pour atteindre ces connaissance sans rencontrer les difficultés que j'avais rencontré lors de mon chemin d'apprentissage. Mon expérience est le meilleur que je peux donner aux étudiants.</p> <p>Cela fait déjà 5 ans que j'enseigne dans la même université. Mais aussi, j'ai une expérience de l'enseignement dans une autre université, c'est l'université polytechnique de l'Arménie, et j'ai rencontré de vrais problèmes là-bas, que je n'ai pas arriver à surmonter et j'ai quitté ce travail. Comme cette Université n'est pas linguistique, les étudiants avait des spécialités et la langue n'était pour eux qu'un outil et moyen, quelque chose secondaire, contrairement à l'université ou je travaille maintenant, ou la langue et primaire. Et comme moi j'enseigne langue française, les étudiants donnait plus d'importance à la langue anglaise, et ce qui était le pire dans cette situation, c'est que la chaire aussi, n'importait autant l'enseignement de la langue. Et pour cette raison j'ai quitté ce travail, et maintenant j'enseigne seulement à l'université linguistique.</p>	
---	--

2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous connaissez les idées principales du CECRL, pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p> <p>En fait, il n'est pas très correct de dire que je connais les idées principales. Pour moi le CECRL c'est seulement les niveaux des étudiants, A1. A2. B1 B2 C1 C2. Mais malheureusement je ne connais rien de plus sur ce cadre.</p>	
3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certains chapitres ? Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, je ne l'ai pas lu.</p>	<p>Concernant les niveaux des étudiants, est-ce que vous-même vous vous basez sur les niveaux du CECRL que vous connaissez quand vous faites l'évaluation des étudiants ?</p> <p>Au début, quand la chaire prépare le programme d'étude, nous nous basons sur les niveaux des étudiants, nous déterminons les niveaux que les étudiants ont déjà, et nous décidons les niveaux que les étudiants doivent avoir à la fin du programme. Donc quel est le</p>

		<p>résultat. Et par conséquent, si par exemple je dois évaluer l'expression orale, je suis tous les critères du CECRL.</p>
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL au cours de vos formations continues, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL? : Malheureusement je n'ai pas participé aux séminaires ou formations concernant le CECRL.</p>	
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement très positif, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact?</p> <p>Oui, je crois que cet impact est vraiment très positive parce que maintenant, partout tout le monde en donnant une évaluation à la connaissance d'une langue utilise cette grille proposé par le CECRL, même les personnes d'autres domaine et d'autre spécialités. Et ces niveaux sont déjà devenu très reconnue et claire pour tout le monde.</p> <p>Mais, dans notre cas même si le programme gouvernemental prend bien des mesures pour la promotion de plurilinguisme en Arménie, il faut dire la vérité que dans notre cas, il s'agit plus de l'enseignement des langues étrangères à une nation monolingue, et c'est très loin de plurilinguisme. Pour moi le CECR a été créé pour l'Europe, et ce document</p>	<p>Donc pour la question quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact vous mentionnez ?</p> <p>L' évaluation des connaissances.</p>

	<p>n'est pas adapté au contexte arménien. Les conditions socio-économiques de notre pays, ainsi que les conditions pour l'enseignement des langues ne sont pas vraiment conformes aux conditions arméniennes et cela est évident. Et dans cette situation exiger des enseignants d'utiliser les principes du CECR me semble ridicule.</p>	
--	---	--

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	<p>Comment définiriez-vous l'approche méthodologique que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des apprenants ?</p> <p>Pour commencer je veux mentionner que dans notre Université nous avons un programme. Et nous devons organiser nos cours selon ce programme. Chaque enseignant forme ce programme lui-même et le responsable de la chaire confirme le programme. Cela signifie que chaque enseignant lui-même décide quels sont les manuels</p>	<p>Donc, si j'ai bien compris, différents groupes peuvent utiliser de différents manuels ?</p> <p>Oui, en fait, c'est ça, et ce qui est bon, c'est que chaque enseignant choisit les manuels selon les connaissances des étudiants. Parce que ce n'est pas toujours que les examens montrent la vraie connaissance des étudiants.</p>
----	---	---

	<p>qu'ils doivent utiliser.</p> <p>Et finalement les méthodologies que j'utilise dépendent aussi des niveaux des étudiants. Si les étudiants sont de niveaux débutants, je suis obligée de mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire, (CLE international) s'ils ont des connaissances de base, nous commençons déjà faire des discussions etc.</p> <p>Et il faut dire que nous répétons presque toujours le programme scolaire dans la première année d'étude. Nous avons dans les groupes des étudiants qui sont à niveau A1 ou A2, parfois intermédiaire, mais même s'il y a deux ou trois personnes avec un niveau bas, nous sommes obligés de répéter tout.</p>	<p>Il arrive qu'après que je commence à travailler avec les étudiants je découvre qu'ils ne sont pas au niveau B 1 par exemple, comme l'avait montré l'examen. Et je suis obligée de choisir un manuel plus relevant. Par conséquent, on est obligé de s'adapter avec les niveaux des connaissances des étudiants de chaque groupe et de travailler avec des programmes individuels. Mais ce qui est le plus difficile c'est lorsque les étudiants n'ont pas de motivation d'apprendre. Surtout lorsque les groupes sont nombreux</p>
2.	<p>Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>Bien sûr, la langue ce n'est pas seulement la parole. Pour bien parler une langue il faut absolument comprendre la mentalité du pays où l'on parle cette langue et pour comprendre la mentalité il faut connaître la culture du pays. Il est très important de savoir non seulement la langue, mais au moins avoir des connaissances de base sur la culture. Ces connaissances de base de la culture sont très souvent incluses dans les manuels, et même si cela</p>	

	<p>n'est pas dans les manuels, je tâche toujours de créer une connexion entre le sujet de la leçon et la culture. Même pour la grammaire on peut utiliser des chansons, qui sont très effective pour mémoriser les structures. Les cours de lexique peuvent être lié à l'art. Je veux dire chaque sujet de cours peut être lié à la culture. Et cela rend la leçon plus intéressant, interactive et motive bien les étudiant. Aussi les étudiants aiment bien lorsqu'on fait quelque chose hors du programme, et ils apprennent la leçon sans même faire conscience. En plus nous regardons des films. Tous cela est vraiment très effective même avec les étudiants les plus paresseux. Et aujourd'hui, je peux constater en basant sur mon expérience que cette méthode de jeux et d'interaction de l'enseignement est beaucoup plus effective pour avoir des résultats désirés de l'enseignement.</p>	
3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Franchement dit, je n'arrive pas à bien présenter la grammaire en gardant dans la classe l'interactivité des étudiants, donc pour moi la grammaire est un peu triste. Mais en tout cas, je tâche de ne pas organiser la présentation de la grammaire comme l'on faisait traditionnellement, c'est-à-dire présenter la règle, et faire des exercices. Je tâche de créer des situations, des dialogues, des chansons,</p>	

	<p>des textes. Je crois que les textes sont très importants pour enseigner non seulement la grammaire mais aussi le vocabulaire, lexicque etc. Très souvent je présente le texte, et seulement après j'explique la grammaire qui était utilisé dans le texte. Mais en tous cas, malheureusement, je ne peux pas dire que l'enseignement de la grammaire est interactif lors de mes classes. Je suis sûre qu'il y a des enseignants qui arrivent à organiser l'enseignement de la grammaire mieux que moi.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>Pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral, premièrement très souvent j'utilise des vidéo ou audio enregistrement. Parce que même si je m'exprime et je parle en français très bien, il est beaucoup plus facile pour les étudiants de comprendre mon discours que celui des porteurs de langue. Parce que moi j'ai de l'accent et je ne peux pas avoir la prononciation de locuteur natif, et en plus, comme la langue arménienne et une langue native pour mes étudiants aussi, il est plus facile de me comprendre. Parce qu'eux aussi ils pensent en arménien. Et pour pouvoir aider les étudiants de comprendre la langue des porteurs de langues, j'utilise des vidéo et audio enregistrements, ensuite nous discutons le sujet de l'enregistrement et ainsi</p>	

<p>on a une leçon interactive et orale.</p> <p>Ce qui est important d'utilisation des enregistrements et que très souvent les étudiants écoute une langue de différents accents, par exemple le français du sud, du nord, le français des Canadiens, des Suisses. Les africains parle une langue tout à fait différente. Et Je crois que c'est très important, parce que comme enseignante pour moi mon objectif et d'aider les étudiants de communiquer, mais très souvent les étudiants ont seulement une bonne compréhension écrite, mais compréhension orale est bien sûr plus important pour production orale.</p>	
<p>5. Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>Moi, je crois que la méthode la plus effective pour l'étude du vocabulaire est le vocabulaire de presse quotidien. Non seulement la politique, mais aussi les entretiens avec des personnes fameux par exemple. Dans ces entretiens nous pouvons trouver le français d'aujourd'hui, un discours correct. Et en plus c'est un dialogue réel qui se passe en réalité. Et parallèlement j'utilise de la littérature classique et contemporaine. Donc pour le développement du vocabulaire j'utilise des journaux, les entretiens de presse. Ensuite bien sur j'exige que mes étudiants créent des situations en utilisant les mots nouveaux. Et pour corriger le vocabulaire, essentiellement je</p>	<p>Comment est-ce que vous faites une correction de fautes lors des discussions.</p> <p>Mon approche à la correction des fautes est le suivant.</p> <p>Si l'étudiant et un étudiant avec de bonnes notes, intelligent, et si je suis sûre que mon interruption ne va pas déranger le déroulement du discours, je l'interrompe et je fais la correction.</p> <p>Les étudiants qui sont assez</p>

	<p>ne demande pas l'équivalent arménien du mot, mais j'exige toujours de me donner deux ou trois synonymes du mot, si non, on me donne une définition du mot sans utiliser la langue maternelle.</p>	<p>passive, qui ne participe pas très souvent aux discussions, et que je sais que mon interruption peut résulter une frustration chez l'étudiant, je fais les notes chez moi, et seulement à la fin de son discours je le présente ses fautes. Et bien sûr cela dépend de la faute, Parfois même je ne corrige pas les fautes.</p>
<p>6.</p>	<p>Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en oeuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Je crois que comme le CECRL est pour moi surtout les niveaux des langues je l'utilise seulement pour distinguer les niveaux des étudiants. Mais cela m'a vraiment intéressé, je vais lire et prendre connaissance avec les principes de ce Cadre pour l'enseignement.</p>	

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement
langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>Comme j'ai une profession de linguiste, je crois que c'est la raison que j'ai décidé de devenir une enseignante des langues étrangères. J'enseigne français depuis 2013, cela fait environ 6 ans.</p>	
2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous connaissez bien ou très bien pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p> <p>Franchement dit j'ai fait une formation concernant le CECRL. C'était il y a 3 ans, je n'arrive pas à me rappeler des détails, mais si je ne me trompe pas, cela concernait les niveaux de la connaissance des langues étrangères. C'est l'impression qui est resté chez moi après cette formation. La formation était organisé à l'Université linguistique d'Erevan (Université des langues et des</p>	

	<p>sciences sociales V. Briousov d'Erévan), qui a duré 3-4 jours. Il y avait des experts étrangers, qui présentait le cadre, et ce qui était pour moi frappant de cette formation, c'était les niveaux de la connaissance, A1, A1+ , B1 etc.</p>	
3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certains chapitres ? Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, je n'ai pas lu le cadre.</p>	
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL au cours de vos formations continues, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL ?</p> <p>Je me souviens que lors de la formation, on nous avait donnée des copies, on faisait des exercices. On travaillait avec des textes, nous devions définir le niveau de la connaissance de celui qui a produit ce texte</p>	
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement très positif, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact ?</p> <p>Oui, je crois que cet impact est positif parce que si au début tu arrives à comprendre le vrai niveau de l'étudiant il est plus facile de s'orienter concernant les manuels et les méthodologies.</p> <p>Mais il y a aussi un côté négatif à mon avis, chez nous,</p>	

	<p>ces changements ont eu un impact négatif sur la qualité des connaissances des étudiants. Très souvent les étudiants n'ont pas envie de lire des œuvres littéraires, ce qui est très important pour l'apprentissage d'une langue. Bien sûr les nouvelles technologies offrent des opportunités très précieuses pour les étudiants d'obtenir des informations, mais il faut être un petit peu conservatif. Et nous, les enseignants, devons transmettre aux étudiants une langue non seulement compréhensible et facile à retenir, mais une langue qui est belle, qui est riche et qui est flexible. En plus compte tenu des particularités nationales, une transition complète est impossible. Tout d'abord, le niveau académique et la mentalité des étudiants ne sont pas encore prêts pour une liberté académique absolue ; cela prend beaucoup de temps.</p>	
--	--	--

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	<p>Comment définiriez-vous l'approche méthodologique que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des apprenants ?</p> <p>Je ne peux pas généraliser, parce que cela dépend surtout du groupe des étudiants, des niveaux des</p>	
----	---	--

	<p>étudiants, des objectifs des étudiants, j'importe surtout ce que mes étudiants veulent apprendre. J'utilise très souvent la méthode déductive de l'enseignement parce que j'ai remarqué que les étudiants sont plus engagés, lorsque on discute l'exemple ensemble et ils arrivent à comprendre la règle eux même. ... lors de mes cours je mets l'accent surtout sur la communication des étudiants, sur leurs capacités d'exprimer leurs idées à l'oral.</p>
<p>2. Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>Bien sûr, comme la langue fait une partie de la culture, je crois qu'il est impossible d'enseigner la langue sans culture. Par exemple, je prends souvent des sujets concernant la culture. Comme en octobre je donne une tâche aux étudiants de trouver information sur l'Halloween, son origine, comment on le fête en Amérique, ou bien au jour de St. Valentin, ou je ne sais pas, différents jours de vacances. Ou bien j'utilise les traditions peut être un peu extraordinaire pour nous. Et les étudiants sont beaucoup plus intéressés lorsqu'on inclue la culture à la leçon. Ou bien on apprend les différents idiomes de l'anglais, très souvent je présente aussi l'histoire de ces idiomes, d'où ils viennent, etc. Et je peux dire que les étudiants mémorisent la leçon et le vocabulaire mieux quand il connaissent l'histoire.</p>	

3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Comme j'ai déjà mentionné, cela surtout dépend du niveau des étudiants. Par exemple, dans les premières années, on met l'accent sur la grammaire, avec tous les exceptions, parce qu'ils ont un exam à la fin. Mais dans les dernières années on met aussi l'accent sur l'anglais général. En présentant la grammaire un peu plus superficiellement. En général aux premiers années les étudiants sont de niveaux b1, mais très souvent nous sommes obligé de réviser la grammaire, à cause de différents niveaux de connaissances des étudiants.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>Pour l'expression oral j'organise très souvent des débats, des discussions. Moi je préfère d'organiser des débats. Je présente certaines règles de débats chaque fois et toujours je leurs dit que l'équipe qui gagne le débat, reçoit certaine avantage, une note ou bien quelque chose d'encourageant, et les étudiants deviennent plus engagés pendant les débats. Mais sauf les débats, j'organise aussi des discussions concernant le sujet de la leçon, cela aussi donne une possibilité d'utiliser les mots nouveaux.</p>	<p>Comment est-ce que vous corriger les fautes lors des discussions ?</p> <p>Chez moi, si par exemple on ne fait pas de discussions, parce que pendant les discussions il est techniquement impossible de mentionner toutes les fautes que font les étudiants. Mais si l'étudiant fait un discours, je fais des notes chez moi, et je dis à la fin du discours les fautes que</p>

	<p>Comme j'ai déjà mentionné, les groupes sont classifiés par les niveaux. Donc si le niveau est A2, cela signifie que je dois présenter la grammaire très en détail, cela dépend aussi des étudiants. Si je vois que les étudiants ont des difficultés de comprendre la grammaire présentée, je leur ne donne rien de plus sauf ce qu'il a dans le manuel,</p>	<p>j'avais mentionnés. Ou bien si les fautes sont grammaticales, je tâche de généraliser, et comprendre quel règle grammaticale, conjugaison, accords etc. n'est pas assez compréhensible pour l'étudiant</p>
<p>5.</p>	<p>Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>Nous travaillons avec New English File, et chaque leçon de ce manuel comprend une partie du vocabulaire et je leur demande d'apprendre les mots nouveaux à la maison. Ce que je corrige ensuite par différents jeux, je donne une tâche d'écrire une composition en utilisant les mots nouveaux. Cela leur aide bien pour mémoriser les mots nouveaux. Parfois même lors de la cour, je leur demande d'écrire une composition utilisant les mots nouveaux, et celui qui utilise le plus de mots nouveaux, reçoit certaines notes.</p>	
<p>6.</p>	<p>Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en œuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Je ne peux pas dire précisément. J'ai déjà mentionné que les groupes sont déjà classifiés par</p>	

	<p>ces niveaux... Je crois que comme le CECR est pour moi surtout les niveaux des langues je l'utilise seulement pour distinguer les niveaux des étudiants. Mais cela m'a vraiment intéressé, je vais lire et prendre connaissance avec les principes de ce Cadre pour l'enseignement.</p>	
--	--	--

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement
langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>Bonjour, j'ai reçu mon master à l'Université pédagogique de l'Arménie, la faculté de la langue anglaise et la littérature. J'ai fait mon stage à l'école et j'ai bien aimé la profession de l'enseignante. Au début je travaillais ici comme une assistante dans la Chaire, j'aidais à créer les plans de leçons, les horaires de classes. Je participais à toutes les rencontres et discussions et peu à peu j'ai compris que je veux travailler avec les étudiants. Donc il y a 3 ans, que j'enseigne déjà dans la même université que j'ai terminé.</p>	
2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous en connaissez seulement le nom, pas le contenu, pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p> <p>Oui, franchement dit j'ai seulement rencontré le nom de ce cadre concernant les niveaux de la connaissance des langues étrangères. Il y avait du temps que l'on avait installé près de la chaire des langues étrangères une</p>	

	affiche qui présentait les descriptions de ces niveaux A1, A2 etc.	
3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certains chapitres ?</p> <p>Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, je n'ai pas lu le CECRL, et je ne savais même pas qu'il y a un tel livre.</p>	
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL A travers des lectures, auto-formation, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL? Comme j'ai déjà dit, j'ai lu sur ce cadre grâce à une affiche, qui était installé à l'Université, près de la chaire. Mais nous n'avons eu jamais certaines formations ou séminaire concernant ce cadre. Peut-être j'ai manque quelque chose, mais depuis que je travaille dans cette université on n'a jamais eu des discussions concernant ce cadre.</p>	<p>Est-ce que dans votre université le programme des cours est présenté par la Chaire, ou bien c'est la responsabilité de chaque enseignant de créer un programme d'étude et de choisir les manuels ?</p> <p>Non, les manuels sont présenté par la chaire, mais nous sommes libre d'ajouter des matériaux supplémentaires si nous trouvons qu'il y a une nécessité. Concernant les programmes d'études, nous n'avons pas des programmes concrètes, mais nous avons des examens à la fin de chaque semestre, et notre objectif</p>

		principal est de préparer les étudiants à l'examen, avec les manuels demandés.
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement positive, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact ?</p> <p>Oui, je crois que cet impact est vraiment très positif parce que maintenant, partout dans le monde en donnant une évaluation à la connaissance d'une langue on utilise cette grille proposée par le CECR, même les personnes d'autres domaines et d'autres spécialités. Et ces niveaux sont déjà devenus très reconnus et clairs pour tout le monde.</p>	

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	<p>Comment définiriez-vous l'approche méthodologique que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des apprenants ?</p> <p>Je pense qu'aujourd'hui l'enseignement a bien changé et les enseignants doivent s'en rendre compte. Aujourd'hui la connaissance d'une langue étrangère n'est pas un avantage, mais c'est une</p>	
----	---	--

	<p>nécessité pour chaque étudiant avec n'importe quel spécialités. Et surtout les étudiants ont besoin d'une langue communicative, c'est-à-dire d'une langue qu'ils pourront utiliser pour se communiquer avec des étrangères et aussi pour pouvoir lire la littérature des auteurs étrangères. Pour cette raison, lors de mes cours je mets l'accent surtout sur la communication des étudiants, sur leurs capacités d'exprimer leurs idées à l'oral. Je tâche d'organiser les leçons d'une manière que les étudiants ne sentent pas une timidité de s'exprimer. Parce que le premier objectif d'une langue et de transmettre une idée, et mes étudiants doivent apprendre à exprimer leurs idées aisément. Bien sûr on travaille sur la grammaire, pour ne pas faire beaucoup de fautes. Mais pour moi l'essentiel et la communication de mes étudiants.</p>	
2.	<p>Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>Oui bien sûr, comme j'ai déjà dit, j'organise des cours communicatives, et pour avoir beaucoup de sujets à discuter, j'utilise le plus souvent la culture et des sources authentiques d'enseignement. Chaque jour on commence par une discussion des dernières nouvelles dans le monde entier, donc on lit des articles intéressants de différents journaux. Cela me donne une possibilité de présenter la langue vivante qui est vraiment utilisé par les porteurs de langue. Autrement dit la langue</p>	

	pratique et non littéraires.	
3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Pour moi la grammaire est le Skelton de la langue et pour pouvoir parler une langue, il faut premièrement maitriser la grammaire. Moi en expliquant les règles grammaticales à mes étudiants, je mets l'accent surtout sur l'aspect de l'utilisation correcte de ces règles dans le discours. Par exemple moi, je me souviens bien, que lors de mes études, on nous avait très bien expliqué toutes les règles grammaticales, on faisait plusieurs exercices, et on répétait ces règles de millions fois, mais quand il arrivait de m'exprimer, je me suis rendu compte que je n'arrive pas à utiliser aucune de ces règles pour m'exprimer. Voilà pourquoi je mets surtout l'accent sur l'expression orale, même si on parle de la grammaire.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>Je peux constater, et tous mes étudiants aussi, vous pouvez même leurs demander que la grande partie de mes cours passe sur des tâches qui donnent aux étudiants une possibilité de s'exprimer. Comme les groupes avec qui je travaille sont de 13-15 personnes, il est plus facile pour moi d'organiser des discussions, des jeux de rôles, des travaux en groupes etc. il y a plusieurs exemples de tâches que</p>	<p>Comment est-ce que vous corriger les fautes lors des discussions ?</p> <p>Non je ne les corrige jamais en interrompant le discours. Même je ne corrige pas après le discours. Très souvent je tâche de classifier les fautes qui sont les plus répandues et j'organise un petit exercice ou bien révision</p>

<p>j'utilise pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral. Par exemple si on discute un sujet, ou bien un nouveau concept, je demande à mes étudiants d'imaginer qu'ils doivent décrire ce concept à un petit enfant. Surtout les règles grammaticales. Ou bien très souvent nous jouons un jeu qui mets mes étudiants dans différentes rôles, pharmaciens, émetteurs, agents touristiques, etc. On fait très souvent des exercices avec des téléphones. Une fois nous avons téléphoné à un hôtel réel, on avait choisi l'option d'une assistante qui parlait anglais, et l'on avait commencé à se renseigner en anglais.</p>	<p>pour expliquer encore une fois la règle ou bien la structure qui a été utilisé non correctement. Si lors du discours l'étudiant n'arrive pas à se rappeler un mot, je ne l'aide jamais, je lui dis de dire un synonyme, ou bien d'expliquer en utilisant d'autres mots. Ce truc ne travaille pas bien sûr avec les étudiants de niveaux débutants.</p>
<p>5. Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>Le manuel que j'utilise présente le vocabulaire de chaque texte dans le bas du texte, ou bien les étudiants soulignent les mots incompréhensible et tache de trouver la définition eux-mêmes. Parfois lors des exercices communicatifs, j'écris certains mots nouveaux sur le tableau. Eh, je ne sais pas, je crois que je ne corrige pas les mots nouveaux en les demandant les mots, Je tache de les faire utiliser ces mots nouveaux lors des discussions, ou bien dans leurs discours.</p>	
<p>6. Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en œuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Je ne peux pas dire précisément. Franchement je</p>	

	ne sais pas...	
--	----------------	--

Partie 1 : Connaissance du CECRL et son influence sur l'organisation de l'enseignement
langues étrangères

N	Questions directifs	Questions supplémentaires relatives à la réponse
1.	<p>Pouvez-vous me parler de vous, pourquoi vous avez décidé de devenir (e) un(e) enseignant (e) de langue étrangère, quelle est votre formation initiale et il y a combien de temps que vous déjà enseignez ?</p> <p>Moi j'enseigne anglais depuis 10 ans déjà. Comme je suis pédagogue par ma profession, j'ai décidé de commencer mon travail d'enseignant juste après que j'ai terminé mes études. Simultanément je fais parfois des traductions, mais l'enseignement est mon travail principal. Sauf mes cours à l'université polytechnique, je travaille aussi chez moi, avec des étudiants, pour les préparer aux examens d'entrée des universités.</p> <p>Pourquoi j'ai décidé de devenir une enseignante, c'est peut-être parce j'aime bien de travailler avec les étudiants.</p>	
2.	<p>Vous avez déclaré dans le questionnaire que vous connaissez les idées principales du CECRL, pouvez-vous nous en dire plus sur ce point ?</p>	

<p>Oui bien sûr, premièrement je voudrais noter que je ne suis pas entièrement d'accord avec ces changements dans les systèmes de l'enseignement après l'intégration au système de Bologne. Surtout ces changements des notes d'évaluations des étudiants. Auparavant nous avions les 20 points pour l'évaluation, qui a été remplacé par des pourcents, maintenant nous avons 100 pourcents comme une note maximum. Ces changements ont résulté une messe complète non seulement parmi les étudiants, mais aussi parmi les enseignants.</p> <p>Concernant le CECRL, si je ne me trompe pas, cela concerne les niveaux des langues, qui est très répandu maintenant dans le monde entier. Franchement dit j'ai seulement rencontré le nom de ce cadre concernant les niveaux de la connaissance des langues étrangères. Ça faisait longtemps que l'on avait installé près de la chaire des langues étrangères une affiche qui présentait les descriptions de ces niveaux A1, A2 etc. Peut-être cela a facilité à un certain point l'évaluation des étudiants, mais je peux dire 100 pourcent que cela a eu un impact négative sur la qualité des connaissances des étudiants.</p> <p>Quand je regarde les connaissances des étudiants d'aujourd'hui et celle de 8-9 ans avant, je peux constater qu'aujourd'hui les étudiants apprennent une langue superficielle, et ces connaissances superficiels sont très suffisante pour les étudiants et personne n'a le désir d'apprendre quelque chose de plus. Ils arrivent à s'exprimer, même avec des fautes, et ils trouvent que cela est l'essentiel. Je crois que ces nouveaux principes</p>	
---	--

	du CECRL peuvent avoir un impact très négatif sur l'enseignement des langues.	
3.	<p>Est-ce que vous avez lu le CECRL en intégralité ou certaines chapitres ?</p> <p>Si oui, quels points du CECRL vous a intéressé le plus ?</p> <p>Non, je n'ai pas lu le CECRL, même je n'ai pas envie de le lire, parce que comme j'ai déjà mentionné, je ne suis pas d'accord avec ce système. Je suis bien sur les nouveautés dans ma profession, mais très souvent je ne suis pas très d'accord avec ces changements.</p> <p>Franchement dit j'ai seulement rencontré le nom de ce cadre concernant les niveaux de la connaissance des langues étrangères. Ça faisait longtemps que l'on avait installé près de la chaire des langues étrangères une affiche qui présentait les descriptions de ces niveaux A1, A2 etc.</p>	
4.	<p>Vous avez également mentionné que vous avez connu le CECRL dans des conférences, des séminaires, etc., A travers des lectures, auto-formation, pouvez-vous nous donner plus de détails sur les formations que vous avez reçu sur le CECRL? ...je connais le CECR surtout à travers des lectures, parce que je n'ai jamais participé à certaines formations ou séminaires concernant ce cadre.</p>	<p>Ou est-ce qu'a eu lieu le séminaire que vous avez participé.</p> <p>C'était à l'université linguistique Briousov, il y a peut-être 3 ou 4 ans.</p>
5.	<p>Selon vos réponses au questionnaire vous pensez que l'impact du CECRL sur l'organisation de l'enseignement est globalement négative, quels sont selon-vous les domaines de l'enseignement qui ont subi un impact?</p>	

	<p>Hm, je ne peux pas dire que c'est globalement négatif, parce que ce cadre a bien sur une influence positive sur l'harmonisation des connaissances des langues étrangères dans différents pays. Mais à mon avis, chez nous, ces changements ont eu un impact négatif sur la qualité des connaissances des étudiants.</p> <p>Dans notre université la réalité est que les nouveaux étudiants ont un niveau très bas par rapport aux niveaux européens, car le niveau réel est autre. Je ne sais pas si c'est faute de programme scolaire ou des examens d'entrée mais nous sommes obligés de répéter tout le programme scolaire même si nous ne le voulons pas. ... C'est quelque chose d'artificiel pour correspondre aux standards européens ...</p>	
--	---	--

Partie 2. Pratiques méthodologiques des enseignants

1.	<p>Comment définiriez-vous l'approche méthodologique que vous mettez en place en classe et croyez-vous que les contenus d'apprentissage reflètent les besoins des apprenants ?</p> <p>Oui, j'utilise plutôt la méthode mixte conformément aux besoins des apprenants. Je fais de grammaire, et le reste de la cour nous faisons des activistes communicatives, des débats, etc. si bien sur le niveau des apprenants le permet.</p>	
----	--	--

2.	<p>Faites-vous allusion dans le contenu thématique des cours à l'interculturalité ? Si oui, comment ?</p> <p>La culture est bien sur très important. Moi franchement dit je n'ai pas des matériaux particuliers concernant la culture, mais les manuels que j'utilise ont des sujets concernant la culture, le pays, les lieux touristiques.</p>	
3.	<p>Comment abordez-vous l'étude de la grammaire ? Et sur quoi mettez-vous l'accent en particulier ?</p> <p>Comme j'ai déjà mentionné j'importe beaucoup la grammaire pour l'apprentissage de la langue. Et donc, je consacre assez de temps à l'explication de la grammaire. Je présente la règle, on discute des exemples ensemble et on fait des exercices dans la classe et comme devoir.</p>	
4.	<p>Quels types de tâches mettez-vous en place pour aider les apprenants à s'exprimer à l'oral ?</p> <p>L'expression orale est aussi importante que la grammaire et chaque fois que l'on discute une règle grammaticale on fait ensemble des exercices oraux. On crée des situations, on fait des discussions, pour que les étudiants utilisent la règle grammaticale à l'oral. Comme ça, non seulement on pratique la règle, mais aussi je donne aux étudiants une possibilité de s'exprimer et d'échanger des idées.</p>	<p>Comment est-ce que vous corriger les fautes lors des discussions ?</p> <p>Si l'on fait un exercice oral concernant une règle grammaticale, je corrige chaque fois si l'étudiant se trompe sur l'utilisation de la règle.</p> <p>Concernant les autres fautes, je fais des notes, ou bien j'écris la faute sur le tableau pendant le</p>

		discours. Pour que l'étudiant lit et se corrige sans s'interrompre.
5.	<p>Quels genres d'activités proposez-vous pour l'étude du vocabulaire ?</p> <p>J'exige à mes étudiants d'avoir des cahiers pour le vocabulaire pour écrire tous les mots nouveaux avec les traductions des textes et des exercices du manuel. A la fin de chaque chapitre j'organise un quiz écrit, qui comprend tous les mots nouveaux des textes, et les étudiants doivent écrire la traduction, ou bien la définition de chaque mot.</p>	
6.	<p>Diriez-vous que vous utilisez le CECR pour établir des objectifs d'apprentissage, mettre en œuvre des programmes d'enseignement et évaluer les progrès et la compétence de vos apprenants ?</p> <p>Non, je ne crois pas que je suis ces règles. Et en plus je ne crois pas que l'Europe doit me dicter comment organiser mes cours.</p>	

Annexe 11 ; Transcription des entretiens avec les responsables (version arménienne et française)

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր
1.	<p>ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները Պատասխանատվությունները ներառում են մի շարք պարտավորություններ, գործառույթներ առաջին հերթին ուսումնական ծրագրերի մշակումը և նյութերի տրամադրումը դասախոսներին և մյուս կողմից էլ դասախոսների ծանրաբեռնվածության հարցերով զբաղվելը տարվա սկզբում, հիմնականը դա է:</p> <p>բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը 1.5 տարի է:</p>	
2.	<p>Ստանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ: Եթե այո, ինչ ձևաչափով:</p> <p>Որպես այդպիսին չենք ստանում ոչ մի գրավոր կամ հրագանգ, բոլորը դրված է ամբիոնի վրա: Ամբիոնն է որոշում:</p>	
3.	<p>Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով էք այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:</p> <p>Ուսումնական բաժնից ստանում ենք առարկայական ծրագրերը կազելոր հատուկ ձևաչափը և ըստ այդ ձևաչափի կազմում ենք, փորձում ենք ղեկավարվել այդ ԼԻՀՀ չափանիշներով, հաշվի առնելով մակարդակները, օրինակ երբ որ ընդունվում են Ա2-ով փորձում ենք ապահովել F1: առաջին կուրսի վերջում արդեն F1, երկրորդ կուրսի վերջում F2:</p> <p>Մագիստրատուրայում ոչ բոլոր ֆակուլտետներում կա օտար լեզու, որու, որ կա Ց1 ենք ապահովում, համենայն դեպս մեր ծրագիրը այդպես է մշակած, այդպես էլ փորձում ենք ապահովել: Նույն կերպ տրամադրում ենք նյութերը, որպեսզի</p>	

	համապատասխանի առարկայական ծրագրերի մակարդակներին:	
4.	Արդյոք օգտագործում եք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ) ուսումնառության նպատակները որոշելու համար: Ոչ միայն օգտագործում ենք, այլև առաջնորդվում ենք դրանով, որովհետև գիտենք որ դա ժամանակակից համակարգ է և ամբողջ աշխարհը հենվում է այդ համակարգի վրա:	
5.	Ներդնում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ Փորձում ենք ժամանակակից բոլոր մեթոդները օգտագործել, մշտապես փորձում ենք վերապատրաստվել, բոլոր տեսակի ժամանակակից մեթոդիկաների մասին վերապատրաստումներին աշխատում ենք մասնակցել, այս պահին էլ առցանց դասընթաց ենք անում ամերիկյան համալսարանի հետ մենք դասախոսներս փորձում ենք հնարավորինս ժամանակակից մեթոդիկաներն օգտագործել և ժամանակի հետ համընթաց քայլել	
6.	Ինչ դժվարությունների եք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում: Հիմնականում խնդիր է լինում տեխնոլոգիաների կիրառման հարցում, երբ տարիքով դասախոսներն են ընդվզում, որոնք ավելի շատ հակված են լինում հին մեթոդներն օգտագործելը, որոնք ես ճիշտ չեմ գտնում ամբողջությամբ բացառել և հենվել միայն ժամանակակից մեթոդների վրա, փորձում ենք ոսկե միջինը գտնել:	
7.	Գնահատո՞ւմ եք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս: Ոչ, փորձում եմ վերահսկել, բայց պաշտոնապես ոչինչ Չի արվում:	

8.	<p>Արդյոք համալսարանում կազմակերպում էք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար (Սեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)</p> <p>Այս պահին մեր համալսարանը չի կազմակերպում դասընթացներ, և, անկեղծ ասած, նախարարության կողմից կազմակերպված ոչինչ չկա: Ժամանակ առ ժամանակ մենք ստանում ենք առաջարկներ՝ մասնակցելու եվրոպական նախագծերին, բայց այս դասընթացներում տրամաբանական հաջորդականություն չկա: ...</p>	
----	---	--

Մաս 2.

1.	<p>Որպես դասախոս, օգտագործում էք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:</p> <p>Կարծում եմ, այո, չգիտեմ, շատ ենք անում հաղորդակցական վարժություններ, դիալոգներ...</p>	
2.	<p>Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքներ արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թեստի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)</p> <p>Չէի ասի, որ արտացոլում են, մենք փորձում ենք հասցնել մեր ուղանողներին եվրոպական սանդղակի մակարդակին, սակայն, չունենք համապատասխան գործիք դրան հասնելու համար: Ենթադրենք դասագրքի վրա նշված է, որ այն ապահովում է դասընթացի վերջում Բ2 մակարդակ, բայց մենք վերջում չենք կարողանում այն ստուգել:</p>	

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր
1.	<p>ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները</p> <p>բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը</p> <p>ա) Պատասխանատվությունների շրջանակը ներառում է խմբերի բաշխումից սկսած մինչև մակարդակների որոշում, ըստ մակարդակների խմբերի կազմում, թեսթեր, թեստերը պետք է կազմեն ամբիոնի դասախոսները եւ ստուգեն, բայց սովորաբար կազմում են եւս, արտահոսքից խուսափելու համար, դասալսումների անցկացում, որը չի իրականացվում որովհետև համապատասխան կարգ չկա, ամբիոնի նստերի հրավիրում վարում, ուսանողների բողոքներին արձագանք, հարցումները չեն անցկացվում որովհետև համապատասխան կարգ չկա, տարատեսակ միջոցառումների կազմակերպում, դասախոսների մասնագիտական աճի խրախուսում, որը պարզ չի ռեց պետքա խրախուսվի էթե կարգ չկա, դասախոսների ընդունում հեռացում, ու էդպես.</p> <p>Բայց ամենակարևորն են.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Խմբային բաշխում - Խմբի մակարդակների որոշում - Ուսուցիչների կողմից մշակված գնահատման թեստերի հաստատում - Դասընթացների վերահսկում և հաճախում - Պատասխան ուսանողների բողոքներին - Ուսուցիչների կարողությունների զարգացում և մասնագիտական աճ <p>բ) ԸՐԸԸ, 2012 թվականից</p>	
2.	<p>Մտանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ: Եթե այո, ինչ ձևաչափով:</p>	

	<p>Բովանդակությանը վերաբերող ոչ, ստանում եմ հրահանգներ հիմանկանում ռեկտորից խմբերի թվականակի հետ կապված, այսինքն էթե թվականակը քիչա հրամանա իջեցվում որպեսզի խմբերը միանան դասնա մի խումբ: Բայց դասի կազմակերպման հետ կապված նախարարությունից երբևէ հրահանգ չեմ ստացել: կարող են լինել առաջարկներ ... ոչ մի պարտավորություն:</p>	
<p>3.</p>	<p>Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով եք այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:</p> <p>Որպես այդպիսին ընդհանրական մի ձևաթուղթ կամ ձևաչափ համալսարանը որպես այդպիսին չունի բովանդակային առումով, բայց կան առարկայական նկարագրերի ձևաչափեր, որը ուղղակի կազմվում ա ամբիոնի կողմից, հաստատվում է ամբիոնի կողմից բայց ոչ ֆորմալ ձևով, ուղղակի քննարկվում ա ամբիոնի նիստին կամ այդ էլ չի արվում ու տեղադրվում է մուղլ հարթակում:</p> <p>-Այսինքն դասախոսները կարող են այդ նկարագրերը տեսնեն Դասախոսներն են կազմում իրոնց աշխատանքային խմբերով, այսինքն նախորդ տարի կազմել են դասախոսները աշխատանքային խմբերով, աշխատանքային խումբ ասվածը երկու կամ երեք դասախոս այսինքն Գուգլ դոքում ամեն մեկը գրելա թե որ կուրսի առարկայական նկարագրի վրա է ուզում աշխատի ում հետ, կազմել են, ես արագ աչքի եմ անցկացրել բայց վերջնարդյունքների առումով շատ թերի են,</p> <p>ընդհանրապես համալսարանի առաքելությանը տեսլականին բացարձակապես առընչություն չկա, այսինքն շատ ավելի կամայական փաստաթուղթ էր:</p> <p>Օգտագործվող դասագրքերը ես կամայական են, թե նույնն են, Հա հա,օգտագործվող դասագրքերը հա, դասագրքերինա հենց հարմարոցված ավելի քան օրինակ համալսարանի մասնագիտացումներին:</p>	

4.	<p>Արդյոք օգտագործում եք Լեզուների իմացության համաձայնագրական համակարգը (Lb22) ուսումնասիրության նպատակները որոշելու համար:</p> <p>Բնականաբար, անգամ առաջին կուրսի առարկայական նկարագրերը շատ մանրակրկիտ կազմված են հենց այդ համաձայնագրական մակարդակների ու ենթան մանրամասն են որ որոշեցինք որոշակի ենթամակարդակներից զերծ մնալ, որովհետև դրանք մշակվել էին Բրյուսովի կողմից, որոշեցինք փոխառել բայց շատ մանրամասն էին, այսինքն սկսած մինչև ենթամակարդակների իջեցում, նույն քերականության հետ կապված, որը որպես այդպիսին առանձին բաղադրիչ չի դիտարկվում, այլ ասենք օրինակ մզվում է տարտեսակ 4 հմտությունների մեջ, բայց դրանք էլ էին շատ շատ տարանջատած, անգամ որոշեցինք որոշներ ուղղակի ջնջել որովհետև էտքան մանրամասնությամբ մեզ պետք չեն որովհետև լեզվաբանական բուհ չենք:</p>	
5.	<p>Ներդրում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ</p> <p>Դասախոսական կազմի հետ համագործակցել այդ առումով այդքան էլ հեշտ չի, որովհետև նորարարությունները հիմնականում տեխնիկական միջոցներին են վերաբերում այսինքն նույն շրջված դասարանի համար կիրառվող quiz-ը, որի համար պետքա լինեն համացանցով հազեցած լսարաններ, իսկ քանի որ մենք այդպիսին չունենք դասախոսներին ինչ-որ բան պարտադրել չենք կարող որովհետև ես ինքս սփռում եմ ասենք hotspot-ով, ինչ որ wi fi, որպեսզի կարողանան ուսանողները անեն: Ու պլյուս դրա հետ մեկտեղ ցանկացած նորամուծության, տեխնոլոգիական առումով, ցանկացած նորամուծություն ենթադրում է ժամանակ, իսկ ամբիոնում, հաշվի առնելով այն որ ամեն մեկը 6 տեղ աշխատում ա, բնականաբար ոչ: Կան դասախոսներ, հիմնականում երիտասարդների շրջանում, որոնք ինչ-որ բաներ անում են, բայց դա համատարած բնույթ չի կրում:</p>	

6.	<p>Ինչ դժվարությունների էք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում:</p> <p>Այ հենց ամենակարևորը երևի թե դա, որ չունենք այսպես կոչված մշտական դասախոսներ այսօրինքն իրանք դրույքով չեն աշխատում ու որի հետևանքով այն ամիսներին որտեղ որ աշխատավարձ չեն ստանում այսինքն ժամավճար չկա իրանք այլ տեղեր են աշխատում, ու իրենց ինչ-որ բան պարտադրել միգուցե իրավասու եմ որովհետև պայմանագիր են կնքում, բայց մարդկային առումով, շատ ժամանակ չես կարող, որովհետև իրանք շատ տարբեր տեղեր են աշխատում ու գումար են վաստակում իսկ համալսարանը նորամուծության, ինչ-որ նորարական մեթոդների կիրառման համար ոչ մի անգամ հավելավճար կամ բռնուս չի վճարում:</p>	
7.	<p>Գնահատում էք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Ոչ չենք գնահատում որովհետև մեզ մոտ առարկայական նկարագրով, հենց ամբողջ խնդիրը էտա դասավանդվող մեթոդները, վերջնարդյունքները ինչպես նաև բովանդակության կապ որպես այդպիսին չկա, որովհետև այդ ամեն ինչը չնայած մենք կարող ենք եղ ավելի լոկալ մակարդակում անել, բայց ինքը ի վերջո պետքա բխեցվի ավելի մեծ մասնագիտացման նկարագրիչներից: Իսկ քանի որ մեզ մոտ էտ կապը ուղղակի խզվածա այսինքն ոչ մի կապ չկա տարատեսակ առարկաների ու ընդհանրապես մասնագիտության նկարագրման հետ դրա համար անգամ գնահատել, եթե շատ ուզենանք չենք կարող: Մենք ունենք ուղղակի տեսներ, որոնք ինչ-որ առումով ինչ-որ բան գնահատում են բայց տենց ամբողջական ոչ:</p>	
8.	<p>Արդյոք համալսարանում կազմակերպում էք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար</p> <p>(Մեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)</p> <p>Վերապատրաստումներ որոշակի եզակի լինում են բայց ինձ համար այդ վերապատրաստումների խնդիրն ենա որ դրանք ուղակի սենց at hoc վերապատրաստումներ են, այսինքն էս եթե</p>	

	<p>կարողանում եմ օրինակ չգիտեմ Graz-ից ինչ-որ մեկին դիմեմ ինչ-որ դրամաշնորհ ստանամ ու բերել, բայց արդյոք եղ պետք ա մեր դասախոսներին, օրինակ եթե ինչ-որ բան եք իրականացնուն, արդյոք իմ դասախոսներին պետքա օրինակ այդ վերապատրաստումը: շատ դեպքերում պետք չի, որովհետև դրանցից շատ քիչ էլեմենտներ են կիրառվում դասի ժամանակ, բայց արվումա գոնե գուտ այն պարզ պատճառով, որ գոնե տարին մեկ անգամ ինչ-որ միջազգային փորձագետի հետ կապ լինի, միջազգային փորձագետ գա իր ունեցածը փորձի համ օտագործել մերոնց հետ, բայց ըստ իս քիչ են : ունեցանք փորձ մի տարի իրականացրինք ամեն ամբիոնի նիստին երկու դասախոս պատրաստում էին ինչ-որ թեմայի շուրջ փոքր վերապատրաստում: Մի ժամից երկու ժամ տևողությամբ ու այս պարագայում ես արդեն որոշակի շատ դիլետանտական մակարդակի իրականացված հարցում իրականացրել էի դասախոսների շրջանում խնդրել էի որպեսզի ասեն թե որ ուղորտների դասավանդման կամ ինչի մեջ ընդհանրապես խնդիրներ են տեսնում, օրինակ մարդիկ կային գրել էին քերականությունը չգիտե ոնց ավելի ինտերակտիվ դասավանդեմ ու ըստ դրա դուրս էի բերել որոշակի թեմաներ: Բայց, հաշվի առնելով այն որ մտեցումը բավական, դասախոսների մտեցումը ես բավական դիլետանտական էր, այսինքն ինչ-որ մի ժամանոց վերապատրաստում, մի բանի աքթիվիթիներով, որը ինքնին վերապատրաստում կոչվել չէր կարող, որոշակի ժամանակահատվածում դադարեցրեցինք, բայց կարծում եմ, որ իրեն կարելի է շատ ավելի նոր թափ տալ, որը էլի լինելու ա ժամանակատար: Ֆրանսերենն էլ որոշակի վերապատրաստումներ անումա, էլի տարին մեկ կամ երկու անգամ, գերմաներենով, հիմնականում ԴԱԴ-ով գնում են դուրս ու շատ հաճախ, Այսինքն ըստ իս, մեր մտտ ամենաբարձր վիճակում գերմաներենն ա, որովհետև ԴԱԴ-ն շատ շատ ակտիվա ու շատ լավ կրթաթոշակներա տալիս, որպեսզի պարբերաբար գնան գան, իսպաներենը բացարձակ ոչինչ չունենք, ընդամենը Էռասմուսի շրջանակում եղել ա դասախոսների փոխանակում են ել, վերջին անգամա մենակ Աննան գնացել դասավանդելու, ուղղակի գնացել էին ծանոթացման համար, այդպես:</p>	
--	---	--

Մաս 2.

<p>1.</p>	<p>Որպես դասախոս, օգտագործում եք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:</p> <p>Հաշվի առնելով այն, որ մենք հիմնականում օգտվում ենք Cambridge-ի գրքերից, իսկ Cambridge ամեն ինչի հիմքում դնում ա հենց համաեվրոպական շրջանակը լեզուների իմացության, այսինքն ենտեղ էլ ցանկացած գրեթե եթե չսխալվեմ երևի թե կարող եմ ասել 100 տոկոսով բոլոր վերջին գրքերը բոլոր առաջադրանքները ինչ-որ առումով, սերում են կամ բխեցված են կամ ենթամակարդակից կամ մակարդակի ինչ-որ իքս հատվածից: Դասախոսն էլ ուզի չուզի օգտագործում է: Ուրիշ հարց է որ երբեմն դասախոսները, մենք բոլորս կուրորեն հետևում ենք այն տրամաբանությանը որը գրքում է դրված, որը ինչ-որ ձևով աղճատում է այն տրամաբանությունը, որով պետք է այս կամ այն հմտությունը զարգացվի, բայց դա ուրիշ հարց է: Համաեվրոպականին միանշանակ հետևում ենք, այլ տարբերակ չունենք:</p>	
<p>2.</p>	<p>Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքներ արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թեստի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)</p> <p>և այո և ոչ, բայց երևի թե ավելի շատ ոչ, որովհետև թեստային համակարգի օրինակ լսելու հմտությունները, եթե մենք տալիս ենք ունկնդրելու ինչ-որ մի վարժություն, որ ընդամենը մաքսիմում 5 րոպեա տևում, ու իրանք ուղղակի պետքա նշեն ա բ գ, կամ լավագույն դեպքում true false, not given, այդտեղ ուղղակի կռահելու հավանականությունը բավական մեծա, այսինքն դրանով իսկ կարծիք կազմել, այսինքն հա շատ լավա գրել լիստենինգը ու ունի իքս մակարդակը ոչ ուսանողակենտրոն ա ոչ էլ արտացոլում է իրա մակարդակը.</p>	

	<p>ավելի շատ ոչ քան թե այո, բայց այլ տարբերակ ամեն դեպքում չունենք էլ, որովհետև երբ որ բանավորներով են փորձում իրականացնել հասկանալու, թե իրենց բանավոր հմտությունները ինչքանով են զարգացած մենք մաքսիմում ունենք 5 րոպե, իսկ 5 րոպեն բոլորս էլ հասկանում ենք, որ ... նու ինչ որ բան հասկանում ես, բայց ամեն դեպքում ասել ահա ստացելա 20 ուրեմն ունի p2 մակարդակ զավեշտալի է:</p>	
--	---	--

N	Ուղղորդող հարցեր R3	Լրացուցիչ հարցեր
1.	<p>ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները</p> <p>Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ գոյություն ունեն մշակված անձնագիր, որը տեղակայված է կայքում:</p> <p><i>Contrôle de l'organisation de l'enseignement des langues</i> <i>-Organisation des formations pour les enseignants</i> <i>-Recrutement de nouveaux enseignants</i> <i>-Confirmation des matériaux pédagogiques utilisés par les enseignants en plus des manuels définis par la chaire</i></p> <p>բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը</p> <p>2008 թվականից արդեն տարբեր ամբիոնների վարիչ եմ, ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոնը անվանափոխվել և ձևավորվել է 2017 թվականից:</p>	
2.	<p>Ստանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ:</p> <p>Եթե այո, ինչ ձևաչափով:</p> <p>Բնականաբար դասերը կազմակերպելու վերաբերյալ ստանում ենք առաջարկ, որը քննարկվում է ֆակուլտետի խորհրդի անդամների, ուսումնական գծով պրոռեկտորի հետ և զալիս ենք թիմային և վերջնական լուծման:</p> <p><i>Nous recevons des propositions pour organiser les cours, qui sont discutées avec les membres du conseil de faculté, le vice-recteur de l'éducation, et nous arrivons à une solution d'équipe finale. Ce ne sont pas des instructions obligatoires, mais des propositions que nous pouvons suivre ou non, c'est à nous de décider.</i></p>	
3.	<p>Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով եք այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:</p> <p>Իհարկե, հաշվի առնելով այն փաստը, որ ամբիոնը ռոմանական լեզուների ուղղվածություն ունի՝ ֆրանսերեն, իտալերեն,</p>	

	<p>խապաներեն, ռումիներեն և այս բոլոր երկրները մասն են կազմում բուլղարյան գործընթացի և հաշվի առնելով, որ շատ դասընթացներ են իրականացվում էրազմուս + ծրագրերի և միջհամալսարանական շրջանակում, ուստի ամբիոնը, օգտվելով ռեսուրսներից մշակում է համապատասխան դասընթաց և վերաննայվում են հները: Օրինակ, անցյալ տարի վերանայվել են թարգմանչական գործ, լեզվաբանություն և օտար լեզուների ուսումնական պլանները, ուսպլանների որոշ փաթեթներ հավատարմագրման շրջանակում վերանայվել են:</p>	
4.	<p>Արդյոք օգտագործում եք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ) ուսումնառության նպատակները որոշելու համար: Անպայման, մենք ունենք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը հայերեն տարբերակով: Ոչ միայն այն օգտագործվում է, այլ նաև շատ լսարաններում փակցված են լսարաններում բնութագրիչները: Հաշվի առնելու ազգային առանձնահատկությունները ամբողջական անցում անհնար է: Նախ ուսանողների գիտական մակարդակն ու հոգեկերտվածքը բացարձակ ակադեմիական ազատության դեռ պատրաստ չեն և շատ ժամանակ է պետք:</p>	
5.	<p>Ներդրում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ</p> <p>Իհարկե, ցանկացած նորություն կատարում է դասախոսը: Ամբիոնի վարիչը կարող է այն ընդունել կամ ոչ: Հաշվի առնելով, որ դասախոսները ունեն վերապատրաստումներ փորձում ենք ներդրել նորը՝ չկա սովորական սուբորդինացիա, մեզ մոտ համագործակցության հարթության վրա է:</p> <p style="text-align: center;"><i>R3 : Bien sûr, toutes les innovations sont faites par l'enseignant. Le responsable de la chaire peut l'accepter ou non. ...</i></p>	
6.	<p>Ինչ դժվարությունների եք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում:</p> <p>Այս պահին այդ խնդիրները հաղթահարված են, բայց սկզբնական շրջանում առաջանում էին բարդույթներ հին մտածելակերպից</p>	

	<p>ազատվելու գործում: Ավելի շատ դասախոսների շրջանում: Մենք չենք ջնջել ամբողջությամբ հինը, այլև լավը պահելով՝ մգրել ենք նորը:</p>	
7.	<p>Գնահատում եք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Բնականաբար, դա ամենակարևոր բաղադրիչն է օտար լեզուների կազմակերպման մեջ: Այստեղից էլ բխում է, որ ուսումնական պլանները տարբերվում են տարբեր ֆակուլտետների համար, որը որոշվում է ըստ նպատակների և մեթոդաբանության:</p>	
8.	<p>Արդյոք համալսարանում կազմակերպում եք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար (Մեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)</p> <p>Անպայման, բոլոր լեզուների համար կազմակերպվում է: Հաշվի առնելով մեր կապերը այլ բուհերի հետ և էրազմուս պլյուսի շրջանակում վերապատրաստման դասընթացները կարելի է բաժանել երկու մասի: Երկու դեպքերում էլ վերապատրաստումները կազմակերպվում են բոլոր դասախոսների համար:</p>	

Մաս 2.

1.	<p>Որպես դասախոս, օգտագործում եք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:</p> <p>Չենք կարող չօգտագործել այն պատճառով, որ մեր օգտագործած նյութերը բոլորը արտասահմանյան գրքեր են և հղվում են հենց ԼՀՀ մակարդակները:</p>	
----	---	--

2.	<p>Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքները արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թե ստի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)</p> <p>Այո, դրանք լիովին արտացոլում են և դա գալիս է տարիների փորձից: Մենք չունենք միջանկյալ աշխատանքներ և ուսանողը ունի շտկելու հնարավորություն:</p>	
----	---	--

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր
1.	<p>ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները</p> <p>Հիմնականում զբաղվում եմ խմբերը կազմելով, այսինքն, ուսանողների բաշխում խմբերում, դրա հետ կապված սասնողների մակարդակների որոշում, Ունենում են դասախոսների հետ տարբեր քննարկումների համար ժողովներ, խորհրդատվություններ, այդպես...</p> <p>- Խմբային բաշխում - Ուսուցիչների հետ տարբեր հարցերի քննարկման համար խորհրդատվության կազմակերպում</p> <p>բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը</p> <p>2004 թվականից արդեն աշխատում եմ.</p>	
2.	<p>Ստանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ: Եթե այո, ինչ ձևաչափով:</p> <p>Ես արդեն 17 տարի ղեկավարում եմ օտար լեզուների ամբիոնը, և նախարարությունից երբեք ոչ մի հաղորդագրություն չեմ ստացել: Ռեկտորի կողմից կան հրահանգներ ժամերի և ուսուցիչների բաշխման վերաբերյալ, բայց դա չի վերաբերում դասավանդման մեթոդաբանությանը: Մեզ մոտ ուսուցիչներն են որոշում, թե ինչպես դասավորել իրենց դասերը:</p>	
3.	<p>Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով եք այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:</p> <p><i>Ոչ, այդպիսի բան չկա: Մեզ մոտ ուսուցիչներն իրենք են</i></p>	

	<i>մշակում ուսումնական պլաններ, ընտրում օգտագործվող նյութերը, և նրանք իսկապես ազատ են որոշում: Միակ բանը, որ մենք կարող ենք պարտադրել մեր ուսուցիչներին՝ գնահատման համար A1-C1 մակարդակներին հետևելն է</i>	
4.	Արդյոք օգտագործում եք Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը (ԼԻՀՀ) ուսումնառության նպատակները որոշելու համար: Կարծում եմ ավելի շատ ոչ, թեև վերջնարդյունքները որոշելիս աշխատում ենք ուսանողների մակարդակը կապել ԼԻՀՀ մակարդակների հետ: միայն այդպես...	
5.	Ներդնում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ Ես գիտեմ, որ իմ դասախոսները փորձում են ենթավորինս օգտագործել իսկական նյութեր: Բայց ես ՝ որպես ամբիոնի վարիչ, նրանց ոչ մի բան չեմ ներկայացնում որպես մանկավարժական մոտեցում: Ուսուցիչներն են որոշում, թե ինչպես դասերը կազմակերպել:	
6.	Ինչ դժվարությունների եք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում: Դժվարություններ շատ են լինում, բայց փորձում ենք գալ ընդհանուր հայտարարի: Դժվարությունների շարքից կարող եմ նշել նոր ընդունվող ուսանողների զիտելիքների մակարդակը, որ երբեմն շատ տարբեր են լինում, և դասախոսները միայն մեկ տարի կորցնում են միևնույն մակարդակի հասցնելու համար: Դժվարություններից կնշեմ նաև տեխնիկապես աղքատ լսարանները, ինչի պայմաններում մի տեսակ դժվարանում են նոր դասավանդման մոտեցումներ օգտագործել, և իհարկե կա ֆինանսական գործոն, որը բարձր չի, այսինքն աշխատավարձերը բարձր չեն, դժվար է դասախոսներից բան պահանջել նման պայմաններում:	
7.	Գնահատում եք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս:	

	<p>Մենք երբեմն ուսանողների հետ հարցաշարեր ենք կազմակերպում: Բայց դա արվում է ուսուցիչների համաձայնությամբ, և դա ռեկտորի որոշած պարտադիր բան չէ:</p>	
8.	<p>Արդյոք համալսարանում կազմակերպում եք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար (Սեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)</p> <p>Չէի ասի, մեր դասախոսները ժամանակ առ ժամանակ մասնակցում են սեմինարների, բայց ինչ-որ ուրիշ համալսարաններում կազմակերպված, խառը թեմաներով...</p>	

Մաս 2.

1.	<p>Որպես դասախոս, օգտագործում եք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:</p> <p>Ինչպես արդեն ասացի շատ դեպքերում մենք գործ ենք ունենում խառը լեզվական մակարդակ ունեցող ուսանողների հետ, ու հետևաբար ավելի շատ շեշտը դրվում է քերական կառույցների և բառապաշարի զարգացման վրա: ԼԻՀՀ-ի հետ կապված առաջադրանքներ... չգիտեմ.. ոչ կարծում եմ/.</p>	
2.	<p>Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքներ արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թեստի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)</p> <p>Շատ լավ հարց է: Ես գտնում եմ, որ սա մեր ամենամեծ խնդիրն</p>	

<p>է, ու ոչ միայն մեր: Նորից կրկնեմ, ուսանողների ընդունվում են շատ տարբեր գիտելիքներով, ես կարծում եմ որ սա հենց գնահատման գործիքների թերացումն է: Մեզ մոտ նույնպես, չէի ասի թե գնահատումը 100 տոկոսանոց արդյունք է տալիս: շատ բարդ հարց է:</p>	
---	--

N	Ուղղորդող հարցեր	Լրացուցիչ հարցեր
1.	<p>ա) Որպես համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ որոնք են ձեր հիմնական պատասխանատվությունները</p> <p>բ) Որքան ժամանակ է, որ զբաղեցնում եք այդ պաշտոնը</p> <p>ա Նախ ամբիոնի վարչական գործունեությունը, այսինքն ամբիոնի ղեկավարությունը, որն իր մեջ ներառում է ոչ միայն ուսումնամեթոդական և գիտական աշխատանքների կազմակերպումը, այլ նաև ամբիոնի բարոյահոգեբանական մթնոլորտի պահպանումը, նորմալ պահպանությունը, երիտասարդ կադրերի ներգրավումը, հնարավորինս գիտության և մեթոդական աշխատանքների խթանումը, գիտական աշխատանքների խթանումը,</p> <p><i>-Direction de la chaire,</i> <i>-Organisation de travaux pédagogiques, méthodologiques et scientifiques</i> <i>-Maintenance de l'atmosphère morale-psychologique de la chaire</i> <i>-Implication des jeunes collaborateurs.</i></p> <p>բ մոտավորապես մի 20 տարի</p>	
2.	<p>Մտանում եք արդյոք հատուկ հրահանգներ ձեր համալսարանի ռեկտորի կամ ՀՀ նախարարության կողմից օտար լեզուների դասավանդման դասընթացների կազմակերպման վերաբերյալ: Եթե այո, ինչ ձևաչափով:</p> <p>Բնական է որ ստանում ենք, որովհետև մենք ենթակա ենք, ենթարկվում ենք ոչ միայն մեր երկրում օտար լեզվի դասավանդմանը ներկայացված սոցիալական պահանջին, ոչ միայն ենթարկվում ենք, մեր նախարարության կողմից տարվող գործընթացին, այլ նաև բնական է, որ մեր տեխնիկական բուհում, օտար լեզվի դասավանդմանը ներկայացվող պահանջներին, եթե որևէ հրաման, հրաման չէ խորհուրդ:</p> <p>Հրահանգները, որպես ռեկտորատի որոշումներ ասենք միջոցառումների անցկացում, որպեսզի մեր դասավանդման մեթոդիկական բարելավվի, բնական է ստիպողական ոչինչ չկա, խորհուրդ է, բայց եթե դիրեկտիվ է, գիտխորհուրդում ընդունվում է, մենք բնական է հետևում ենք դրան և աշխատենք:</p>	

	<p><i>Oui, Il est naturel que nous recevions des recommandations et nous devons obéir aux exigences de l'enseignement des langues étrangères du pays. Des instructions, comme les décisions du recteur, par exemple, de prendre des mesures pour améliorer nos méthodes d'enseignement, bien sûr il n'y a rien d'obligatoire, ce sont des conseils.</i></p>	
3.	<p>Արդյոք ամբիոնը մշակում է ընդհանուր դասավանդման ծրագիր համապատասխան լեզուների համար, եթե այո, ինչ ձևաչափով էր այն փոխանցում համալսարանի դասախոսներին:</p> <p>Իհարկե, մենք դասավանդում ենք կրթական համակարգի բոլոր մակարդակներում, այսինքն բոլեջում, ունենք դասեր, բակալավրատում, մագիստրատուրայում և ասպիրանտուրայում: Դրանցից յուրաքանչյուրը ունի իր առարկայական նկարագիրը: Ուսումնական պլանները մշակվում են ուսումնական, ըրը, ուսումնամեթոդական վարչության կողմից, դրան համապատասխանաբար մշակվում են յուրաքանչյուր առարկայի համար օտար լեզու, կամ օտար լեզվի հատուկ դասընթաց, կամ գիտական օտար լեզու կամ մասնագիտական օտար լեզու ասպիրանտուրայում, այդ ծրագրերը:</p>	
4.	<p>Արդյոք օգտագործում էր Լեզուների իմացության համանվթոպական համակարգը (ԼԻՀՀ) ուսումնառության նպատակները որոշելու համար: Գիտե՞ք ինչ Լեզուների իմացության համանվթոպական համակարգը, բնական է, որքանով որ ընդունված է մեր համալսարանում և որքանով մենք հնարավորություն ունենք մեր ժամաքանակի ընթացքում, Ժամաքանակը ասեմ քիչ է շատ: Երկու ժամ է շաբաթական, բավականին քիչ է, որպեսզի մենք ամեն ինչ կարողանանք օգտագործել, եթե հաշվի առնենք նաև, որ, մեր բուհը մի քիչ ունի տեխնիկական ուղղվածություն և մենք պետք է այդ տերմինաբանությանն էլ շատ թե քիչ ծանոթացնել:</p>	<p>Այսինքն ժամանակի մեծ մասը ծախսվում է տերմինաբանությունը ներկայացնելու վրա?</p> <p>Ոչ միայն, հիմա իրավիճակն այնպիսին է, որ</p>

		<p>ընդունվում են գնում են բանակ, կամ մի տարի սովորելուց հետո այլևս չեն անցնում, հետո մագիստրատուրայում: Նույնը կրկնելու բաղադրիչ միշտ լինում է, որովհետև ընդհատում ներք միշտ շատ են:</p>
5.	<p>Ներդնում եք արդյոք որոշակի նորամուծություններ դասապրոցեսի կազմակերպման մեջ՝ համագործակցելով դասախոսական կազմի հետ</p> <p>Փորձում ենք ինչ-որ բաներ անել, քիչ ենք օգտագործում իհարկե տեխնիկական միջոցները, որովհետև դրանք պարզապես չունենք: Պրոյեկտոր չունենք, որովհետև փչացել է և չի կարողանում համալսարանն առայժմ ապահովել: Ունենք համակարգիչներ, որոնց մեծ մասը էլի, մաշված վիճակում են, ունենք մեկ երկու երեք համակարգիչներ ունենք, կարողանում ենք ֆիլմեր դիտել, եթե կարողանում ենք միանալ ասենք համաշխարհային ցանցին, կամ որևէ այլ ծրագրի, անում ենք, որքանով, որ ներում է ժամանակը:</p> <p><i>Nous essayons, bien sûr, de faire quelque chose. Nous n'utilisons pas des moyens techniques, car nous ne les avons tout simplement pas. Nous n'avons pas de projecteur car il est cassé. Nous avons des ordinateurs, dont la plupart sont usés, nous avons un ou deux ou trois</i></p>	<p>Իսկ ոչ տեխնիկական, ուղղակի մեթոդաբանության հետ կապված:</p> <p>Հիմնականում դա մեթոդաբանությանն է վերաբերում:</p>

	<i>ordinateurs, nous pouvons regarder des films, si nous pouvons nous connecter, par exemple, à l'internet ou à un autre programme, nous en faisons autant que le temps le permet.</i>	
6.	<p>Ինչ դժվարությունների էք հանդիպել դասախոսական կազմի դասավանդման մոտեցումները և մեթոդաբանությունը փոխելու գործընթացի ընթացքում:</p> <p>Բնական է, յուրաքանչյուրը իր մեթոդին է հետևում, բնական է դա: Բայց փորձում ենք խորյորդներով, դասալսումներ ենք անցկացնում, ինչ-որ տեղ, որոշ չափով քննարկումներ, և եթե ինչ-որ հնարավոր է լինում փոխել ինչ-որ բան, անպայման փոխում ենք: Վերջին հաշվով սա օտար լեզու է, ամբողջ օրը սովորելու, սովորեցնելու և ընդօրինակելու բան կա: Եվ եթե ավելի լավը տեսնում ենք, ինչու ոչ: Նույնիսկ ես առաջարկում եմ, որ գնան լսել միմյանց դասերը, որովհետև իմը վեեսահսկողական է, իսկ իրենք կարող են փորձի փոխանակում անել:</p>	
7.	<p>Գնահատում էք արդյոք դասավանդման նպատակների (բովանդակության / մեթոդաբանության) և գնահատման արդյունավետությունը, եթե այո, ինչպե՞ս:</p> <p>Այո, փորձում ենք դա անել, դասալսումների, ինչպես արդեն ասեցի միջոցով:</p>	
8.	<p>Արդյոք համալսարանում կազմակերպում էք վերապատրաստման ծրագրեր դասախոսական կազմի համար, եթե այո, որքան հաճախ և հատկապես որ օտար լեզվի դասախոսների համար (Սեմինարներ, վերապատրաստումներ, նյութեր ընթերցանության համար և այլն)</p> <p>Գիտեք բանն այնն է, որ մենք ունենք շարունակական կրթության կենտրոն, որը կազմակերպում է բոլոր տեսակի վերապատրաստման գործընթացները:</p> <p>Կոնկրետ մենք մտնում ենք դրա մեջ, մեր դասախոսներն էլ անցյալ և նախանցյալ վերապատրաստման կուրսեր, ավելի ճիշտ դասընթացներ են անցել, հավաքելով 30 կրեդիտ: Դասախոսների ճնշող մեծամասնությունը արդեն մասնակցել է, մյուսներին դա սպասվում է:</p>	<p>Դա անգլերենի դասախոսների համար է?</p> <p>Չէ, մենք ունեցել ենք լեզվական դասընթաց այո անգլերենի թարգմանության դասընթաց</p>

		<p>Ք. հրավիրյալ դասախոս էր համալսարանից եկած: Բայց նաև ունեցել ենք լեզվաբանություն, ընդհանուր մանկավարժականից եկած: Այսինքն, մեր անգլերենի, ֆրանսերենի և գերմաներենի դասախոսներն էլ գնում են վերապատրաստման:</p>
--	--	--

Մաս 2.

1.	<p>Որպես դասախոս, օգտագործում էք արդյոք առաջադրանքներ կամ նյութեր որոնք կապված են Աեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի նկարագրիչներին և դրանց լեզվական նպատակներին:</p> <p>Անպատճառ, ոչ միայն օգտագործում ենք, այլև փորձում ենք դրանց հասցնել համապատասխան մակարդակների: Ոչ միայն օգտագործում ենք, այլ նաև ստուգում ենք, այն ուսանողներին, ովքեր պետք է գնան Եվրոպա սովորելու: Ամբիոնում մշակված</p>	
----	--	--

	<p>չեն, բայց մենք օգտագործում ենք հնարավորինս իհարկե:</p>	
<p>2.</p>	<p>Արդյոք ձեր օգտագործած գնահատման գործիքներ արտացոլում են Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի ուսանողակենտրոն նպատակները յուրաքանչյուր մակարդակի համար: (թեստի կամ քննությունների արդյունքները կապված են արդյոք ԼԻՀՀ-ի մակարդակների հետ)</p> <p>Թեստերի արդյունքները իհարկե արտացոլում են, բայց եկեք իրական պատկերն ասեմ, թող լսեն: Մտուզարքների և քննությունների արդյունքները ոչ միշտ են արտահայտում իրենց գիտելիքների ամբողջ պաշարը: Գիտելիքների և հատկապես հմտությունների, ճիշտ է, փորձում ենք քամել, դուրս բերել այն ամենը ինչ նրանք սովորել են, կամ ինչ հմտություն ձեռք են բերել, բայց եթե խիստ քննենք, բավականին թույլ պատկեր կստացվի: Բայց լավն այն է, որ մեր բուհում նեգատիվ երևույթներ չեն նկատում, լավը դա է:</p> <p><i>Laissez-moi vous dire la vraie image pour que tout le monde sache. Les résultats des tests et des examens ne reflètent pas toujours l'éventail complet de leurs connaissances. Il est vrai que nous essayons d'extraire les connaissances, en particulier les compétences, de ce qu'ils ont appris ou des compétences qu'ils ont acquises, mais si nous l'examinons de près, nous obtiendrons une image plutôt faible.</i></p>	
	<p>Ինչ – որ բան ունեք ավելացնելու?</p> <p>Ես կցանկանայի, չնայած որ դա կարծում եմ անհնար է, որ ժամերը ավելացնեին, որովհետև շաբաթը մեկ անգամ սովորել օտար լեզու դա գրեթե չսովորել:</p> <p>Եթե մեկ անգամ էլ բացակայում են, ստացվում է 2 շաբաթը մեկ անգամ:</p> <p>Եվ 90 բույեում, որքան էլ ցանկանաս չես կարող և ընդհանուր լեզու սովորեցնել և գիտեք բանն այն է, որ եթե այլ բուհերում, կոնկրետ ֆրանսիական համալսարանում, եթե ընդունվելիս</p>	

	<p>քննություն են հանձնում անզլերենի կամ օտար լեզվի, ապա մեր բուհում չկա: Մենք շատ հաճախ 0-ից պետք է սկսենք: Մի կողմից մեզ թույլ չեն տալիս, մենք էլ չենք ուզում իհարկե դպրոցական ծրագիրը նորից կրկնենք, այնու կողմից էլ դա պարզապես անհար է: Փորձում ենք չկրկնել, բայց ժամաքանակի պակասեցման հետ միասին, պակասել են նաև այն կոնսուլտացիոն ժամերը, որոնց ընթացքում ուսանողները կուզենային գալ և սովորել կամ լրացնել:</p> <p>Մի խոսքով փորձում ենք անել այն, ինչ հնարավոր է:</p>	
--	---	--

N	Partie 1 : Questions sur la responsabilité de la chaire de langues étrangères
1.	<p>a. Quelles sont vos responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères de votre Université ?</p> <p>Mes fonctions comprennent un certain nombre de responsabilités, tout d'abord c'est l'élaboration des programmes de cours, fourniture de matériel aux enseignants, je m'occupe de la gestion de la charge de travail des enseignants au début de l'année, c'est l'essentiel.</p> <p>b) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ? Il y a 1,5 ans</p>
2.	<p>Est-ce qu'il y a des instructions particulières imposées par le Recteur de votre institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, sous quelle forme ?</p> <p>Nous ne recevons aucune recommandation ni écrite ni orale à ce titre, tout est sous la charge de la chaire. C'est la chaire qui décide.</p>
3.	<p>Sous quelle forme transmettez-vous aux enseignants un programme des cours élaboré par la chaire ?</p> <p>Du département éducatif nous obtenons un formulaire spécial du programme, dans cette formulaire que nous complétons pour les langues, nous essayons de nous nous guider par les standards du CECR, en tenant compte des niveaux, par exemple, si les étudiants sont admis avec A2 nous essayons de fournir B1 à la fin de la première année, B2 à la fin de la deuxième année.</p> <p>Il y a des facultés du programme de Master, que nous fournissons C 1, du moins notre programme est conçu de cette façon, et nous essayons de le fournir de cette façon. De la même manière, nous fournissons le matériel correspondant aux niveaux des programme.</p>

4.	<p>Est-ce que vous utilisez le CECR pour définir des objectifs d'apprentissage ?</p> <p>Non seulement nous l'utilisons, mais nous sommes guidés par lui, car nous savons que c'est un système moderne, le monde entier dépend de ce système.</p>
5.	<p>Introduisez-vous des innovations en coopération avec les membres de votre personnel d'enseignement ?</p> <p>Nous essayons d'utiliser toutes les méthodes modernes, nous essayons toujours de nous former, nous essayons de participer à des formations de toutes sortes sur méthodes modernes, et en ce moment nous suivons un cours en ligne avec l'Université américaine.</p>
6.	<p>Quels sont les difficultés de changement des approches et des méthodologies des enseignants ?</p> <p>Le principal problème est l'utilisation de la technologie, lorsque les enseignants plus âgés se rebellent, les enseignants plus âgés sont plus enclins à utiliser les anciennes méthodes, et je ne pense pas qu'il est possible d'exclure complètement le traditionnel, nous essayons de trouver le juste milieu.</p>
7.	<p>Evaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?</p> <p>J'essaie de contrôler mais, officiellement, nous ne faisons rien.</p>
8.	<p>Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)</p> <p>Pour l'instant, notre Université n'organise pas des formations, et franchement il n'y a rien organisé par le ministère. De temps en temps nous recevons des propositions pour participer aux projets européens, mais il n'y a pas de séquences logiques dans ces formations. ...</p>

N	Partie 2 : Questions sur la pratique d'enseignant
9.	<p>En tant qu'enseignant est-ce que vous utilisez des tâches ou des ressources qui renvoient aux descripteurs du CECRL et aux objectifs linguistiques qui s'y réfèrent ?</p> <p>Je pense, oui, je ne sais pas, on fait beaucoup d'exercices de communication, de dialogues...</p>
10.	<p>Est-ce que les outils d'évaluations que vous utilisez reflètent les objectifs actionnels fondés sur le CECRL pour chaque niveau ? (les résultats des tests sont reliés aux niveaux du CECRL)</p> <p>Je ne dirais pas qu'ils reflètent, nous essayons d'amener nos tests au niveau de l'échelle européenne, mais nous n'avons pas l'outil approprié pour y parvenir. Supposons que le manuel indique qu'il fournit le niveau B2 à la fin du cours, mais nous n'arrivons pas le tester à la fin.</p>

N	Partie 1 : Questions sur la responsabilité de la chaire de langues étrangères
1.	<p>a. Quelles sont vos responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères de votre Université ?</p> <p>L'étendue des responsabilités comprend la distribution des groupes, la détermination des niveaux des groupes, confirmation des tests d'évaluations élaborés par les enseignants, contrôle des cours et des présences, réponse aux plaintes des étudiants, renforcement des capacités et croissance professionnelle des enseignants. Ce sont les fonctions essentielles. Ensuite, les tests doivent être composé par les professeurs de la chaire que je vérifie, mais généralement je le fais, pour éviter les fuites, je dirige des cours qui ne sont pas effectués parce qu'il n'y a pas ordre approprié.</p> <p>b) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?</p> <p>mmmm depuis 2012</p>
2.	<p>Est-ce qu'il y a des instructions particulières imposées par le Recteur de votre institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, sous quelle forme ?</p> <p>En ce qui concerne le contenu non, je reçois des instructions principalement du recteur concernant les heures ainsi que le nombre d'étudiants par groupe, autrement dit si le nombre d'étudiants est bas, on reçoit un ordre de la part du recteur de fusionner les groupes. Mais je n'ai jamais reçu d'instructions du ministère concernant l'organisation des cours, peut être des offres... pas d'obligation.</p>
3.	<p>Sous quelle forme transmettez-vous aux enseignants un programme des cours élaboré par la chaire ?</p> <p>...en tant que tel, l'université n'a pas de format général pour un syllabus avec un contenu commun mais il existe des dimensions de description de sujets, qui sont simplement compilés par la chaire, approuvés par la chaire mais pas formellement, simplement discutés à la chaire ou ce n'est pas fait et un modèle est placé sur la plate-forme.</p> <p>Ils sont très imparfaits en termes de résultats finaux, en général, la mission de l'université n'a absolument rien à voir avec la vision, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'un document beaucoup plus arbitraire.</p> <p>Les manuels utilisés sont soit arbitraires et plus adaptés aux spécialités universitaires.</p>

4.	<p>Est-ce que vous utilisez le CECR pour définir des objectifs d'apprentissage ?</p> <p>Bien sûr, même les descriptions de cours de première année sont très détaillées à ces niveaux européens et sont si détaillées que nous avons décidé d'éviter certains sous-niveaux car ils ont été développés par Brusov, nous avons décidé d'emprunter mais ils étaient très détaillés, c'est-à-dire d'abaisser les sous-niveaux à la même grammaire. , qui n'est pas considérée comme une composante distincte, mais, par exemple, est incluse dans 4 compétences différentes, mais elles étaient aussi très différentes, nous avons même décidé d'en supprimer certaines simplement parce que nous n'en avons pas besoin en détail car nous ne sommes pas une université linguistique.</p>
5.	<p>Introduisez-vous des innovations en coopération avec les membres de votre personnel d'enseignement ?</p> <p>Il n'est pas si facile de coopérer avec le personnel enseignant à cet égard, car les innovations sont principalement liées aux moyens techniques, pour lesquelles il devrait y avoir des salles de classe équipées d'Internet... et comme nous n'en a pas, on ne peut rien imposer aux enseignants. Car je diffuse, disons, un hotspot, quelque chose de wi fi, pour que les élèves puissent connecter. De plus, en terme d'innovation, en terme de technologie, toute innovation demande du temps, et de plus, en tenant compte du fait que tout le monde travaille dans 6 lieux, bien sûr que non. Il y a des enseignants, surtout des jeunes, qui font quelque chose mais ce n'est pas répandu.</p>
6.	<p>Quels sont les difficultés de changement des approches et des méthodologies des enseignants ?</p> <p>Le plus important est que nous n'avons pas des enseignants qui travaillent seulement pour l'Université, c'est-à-dire ils travaillent à temps partiel et par conséquent, les mois où ils ne reçoivent pas de salaire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de salaire horaire, ils travaillent ailleurs, et dans ce cas je ne suis pas autorisé à leur imposer quelque chose. vous Eux aussi, ils ne peuvent pas passer beaucoup de temps, car ils travaillent dans beaucoup d'endroits différents et gagnent de l'argent, et l'université ne verse jamais de prime pour l'utilisation de l'innovation ou certaines méthodes innovantes.</p>
7.	<p>Evaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?</p> <p>On n'évalue pas car ... mmmm ... Tout le problème est le manque d'un règlement pour évaluation des enseignants. Tout est sous la responsabilité de la Chaire..</p>
8.	<p>Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)</p> <p>Les formations pour nos enseignants sont un peu trop rares, mais pour moi le problème</p>

	<p>de ces formations est qu'elles sont, comment dire... hors de contexte. Nous pouvons par exemple organiser une formation avec un expert de Graz mais avons-nous besoin de ce sujet particulier, par exemple, est-ce que nos enseignants ont besoin de cette formation ? Dans de nombreux cas, ce n'est pas nécessaire, car très peu d'entre eux sont utilisés dans les pratiques, mais cela se fait pour la simple raison qu'au moins une fois par an nous puissions avoir un contact avec un expert international.</p> <p>Cet expert international viendra, fera sa formation et c'est tout...</p> <p>Une année j'avais organiser des formations internes, à chaque session de la chaire, deux enseignants préparaient une petite formation sur un certain sujet et le présentaient aux autres. Mais c'était quelque chose d'amateur. Je leur ai demandé de dire quels domaines d'enseignement leur intéressent, ou ce qu'ils considèrent comme des problèmes en général, par exemple il y avait des gens qui écrivaient que la grammaire est problème, on ne sait pas comment enseigner de manière plus interactive et en conséquence nous abordions ces sujets pour trouver des solutions.</p> <p>. Mais, considérant que l'approche était assez, l'approche des enseignants était assez amateur, c'est-à-dire quelques heures de formation, avec quelques activités, qui en soi ne pouvaient pas être appelées formation, nous nous sommes arrêtés à un moment donné.</p> <p>Pour le français aussi on fait très peu de formation, une ou deux fois par an, en allemand, ils sortent principalement avec DAAD et très souvent. Autrement dit, à mon avis, l'allemand est dans les meilleures conditions, car DAAD est très, très actif et donne bien des bourses d'études pour une mobilité régulière, nous n'avons absolument rien en espagnol, il n'y a eu qu'un échange d'enseignant dans le cadre d'Erasmus, la dernière fois qu'Anna est allée seule enseigner, ils sont juste allés faire connaissance, c'est vrai.</p>
N	Partie 2 : Questions sur la pratique d'enseignant
9.	<p>En tant qu'enseignant est-ce que vous utilisez des tâches ou des ressources qui renvoient aux descripteurs du CECRL et aux objectifs linguistiques qui s'y réfèrent ?</p> <p>Considérant que nous utilisons principalement des livres de Cambridge, et que Cambridge fonde tout sur le CECR, c'est-à-dire presque n'importe lequel, si je ne me trompe, je peux dire à 100% tous les derniers livres, toutes les tâches d'une manière ou d'une autre. . proviennent ou sont dérivés d'un sous-niveau ou d'un segment de niveau X. L'enseignant l'utilise inconsciemment. C'est une autre affaire que parfois les enseignants, suivent aveuglément la logique du livre, qui en quelque sorte déforme la logique par laquelle telle ou telle compétence devrait être développée, mais c'est une autre affaire. Nous suivons définitivement le CECR, nous n'avons pas d'autre choix.</p>
10.	<p>Est-ce que les outils d'évaluations que vous utilisez reflètent les objectifs actionnels fondés sur le CECRL pour chaque niveau ? (les résultats des tests sont reliés aux niveaux du CECRL)</p> <p>Et oui, et non, Je crois que plutôt que nos outils d'évaluation ne reflètent pas les niveaux de</p>

connaissance de nos étudiants. Le système des tests qui est mis en place chez nous inclus par exemple pour les compétences auditives des tâches avec un choix multiple, il est probable que les étudiants peuvent simplement deviner la réponse. Mais dans tous les cas nous n'avons pas d'autres choix...

Et de l'autre côté former une opinion avec ces évaluations sur le niveau des étudiants est ridicule, par exemple dire que si l'étudiant a reçu 20 de l'examen, donc il a le niveau B1 ou B2, ne serait pas du tout juste.

N	Partie 1 : Questions sur la responsabilité de la chaire de langues étrangères
1.	<p>a. Quelles sont vos responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères de votre Université ?</p> <p>En tant que responsables du Département des langues étrangères de l'Université, il existe un passeport, qui est affiché sur le site Web. Je peux citer quelques 'un</p> <ul style="list-style-type: none"> -je contrôle l'organisation de l'enseignement des langues -j'organise des formations pour les enseignants -je recrutement de nouveaux enseignants -je onfirmation les matériaux pédagogiques utilisés par les enseignants en plus des manuels définis par la chaire <p>b) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ? Je suis à la tête de différentes chaires depuis 2008,</p>
2.	<p>Est-ce qu'il y a des instructions particulières imposées par le Recteur de votre institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, sous quelle forme ?</p> <p>Nous recevons des propositions pour organiser les cours, qui sont discutées avec les membres du conseil de faculté, le vice-recteur de l'éducation, et nous arrivons à une solution d'équipe finale. Ce ne sont pas des instructions obligatoires, mais des propositions que nous pouvons suivre ou non, c'est à nous de décider.</p>
3.	<p>Sous quelle forme transmettez-vous aux enseignants un programme des cours élaboré par la chaire ?</p> <p>Les syllabus sont élaborés par les enseignants, c'est-à-dire je leur demande de me présenter leurs plans de cours pour semestre. Et chaque enseignant prépare son syllabus et me le présente. Parfois j'enlève quelque chose, parfois j'ajoute quelque chose. Mais en général, on fait comme ça.</p>

4.	<p>Est-ce que vous utilisez le CECR pour définir des objectifs d'apprentissage ?</p> <p>Certainement, nous avons ce cadre européen dans la version arménienne. Non seulement il est utilisé, mais dans de nombreuses salles de classe, les descripteurs sont affichés dans les salles de classe. Compte tenu des particularités nationales, une transition complète est impossible. Tout d'abord, le niveau académique et la mentalité des étudiants ne sont pas encore prêts pour une liberté académique absolue ; cela prend du temps.</p>
5.	<p>Introduisez-vous des innovations en coopération avec les membres de votre personnel d'enseignement ?</p> <p>Bien sûr, toutes les innovations sont faites par l'enseignant. Le responsable de la chaire peut l'accepter ou non. Tenant compte du fait que les conférenciers ont des formations, nous essayons d'en introduire une nouvelle, il n'y a pas de subordination habituelle, nous sommes au niveau de la coopération.</p>
6.	<p>Quels sont les difficultés de changement des approches et des méthodologies des enseignants ?</p> <p>Pour le moment, ces problèmes ont été surmontés, mais au début, il y avait des complexes à se débarrasser de l'ancienne façon de penser. Plus parmi les conférenciers. ... Nous n'avons pas complètement effacé l'ancien, mais en gardant le traditionnel, nous avons introduit le nouveau.</p>
7.	<p>Evaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?</p> <p>Naturellement, c'est l'élément le plus important dans l'organisation des langues étrangères. Il s'ensuit que les programmes diffèrent selon les facultés, ce qui est déterminé par la méthodologie des objectifs.</p> <p>Comment vous faites l'évaluation ? Il y a un règlement officiel ?</p> <p>Non, pas de règlement, mais nous suivons l'avancement des étudiants, nous faisons des observations... etc.</p>
8.	<p>Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)</p> <p>Oui bien sûr, pour les enseignants de tous les langues. Prise en compte de nos liens avec d'autres universités et les formations dans le cadre d'Erasmus Plus. Dans les deux cas, les formations sont organisées pour tous les enseignants.</p>

N	Partie 2 : Questions sur la pratique d'enseignant
9.	<p>En tant qu'enseignant est-ce que vous utilisez des tâches ou des ressources qui renvoient aux descripteurs du CECRL et aux objectifs linguistiques qui s'y réfèrent ?</p> <p>Nous ne pouvons pas ne pas l'utiliser car les matériaux que nous utilisons sont tous des livres étrangers, ils se réfèrent aux niveaux du CECR.</p>
10.	<p>Est-ce que les outils d'évaluations que vous utilisez reflètent les objectifs actionnels fondés sur le CECRL pour chaque niveau ? (les résultats des tests sont reliés aux niveaux du CECRL)</p> <p>Oui, ils reflètent pleinement et cela vient des années d'expérience. Nous n'avons pas des travaux intermédiaires et l'étudiant a la possibilité de se corriger.</p>

N	Partie 1 : Questions sur la responsabilité de la chaire de langues étrangères
1.	<p>a. Quelles sont vos responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères de votre Université ?</p> <p>Je m'occupe principalement de distribution des étudiants dans les groupes, détermination des niveaux des étudiants, distribution des groupes, Organisation de conseils avec les enseignants pour discussion de questions variées et beaucoup d'autres choses.</p> <p>b) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?</p> <p>Je travaille ici depuis 2004</p>
2.	<p>Est-ce qu'il y a des instructions particulières imposées par le Recteur de votre institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, sous quelle forme ?</p> <p>Je suis la responsable de la chaire des langues étrangères depuis 17 ans, et je n'ai jamais reçu aucun message de la part du ministère. Il y a des ordres de la part du recteur concernant la distribution des heures et des enseignants, mais cela ne concerne pas la méthodologie de l'enseignement. Chez nous, ce sont les enseignants qui décident comment organiser leurs cours.</p>
3.	<p>Sous quelle forme transmettez-vous aux enseignants un programme des cours élaboré par la chaire ?</p> <p>Non, il n'y a pas de telle chose. Chez nous les enseignants eux-mêmes élaborent les syllabus, choisissent les matériaux à utiliser, ils sont vraiment libres de décider. La seule chose que nous imposons peut-être à nos enseignants c'est de suivre les niveaux A1-C1 pour l'évaluation.</p>

4.	<p>Est-ce que vous utilisez le CECR pour définir des objectifs d'apprentissage ?</p> <p>Plutôt non que oui, pour décider les résultats finaux, nous essayons de relier le niveau des étudiants avec les niveaux du CECR. juste comme ça ...</p>
5.	<p>Introduisez-vous des innovations en coopération avec les membres de votre personnel d'enseignement ?</p> <p>Je sais que mes enseignants tâchent d'utiliser des matériaux authentiques autant que cela est possible. Mais moi, comme responsable de la Chaire, je ne leur présente rien comme approche pédagogique. Ce sont les enseignants qui décident comment organiser les cours.</p>
6.	<p>Quels sont les difficultés de changement des approches et des méthodologies des enseignants ?</p> <p>Les difficultés sont nombreuses, mais nous essayons de trouver une solution commune. Parmi les difficultés que je peux citer, il y a le niveau de connaissance des étudiants nouvellement admis, qui est parfois très différent, les professeurs ne perdent qu'un an pour atteindre le même niveau. Parmi les difficultés, je citerai les salles de classe techniquement médiocres, dans les conditions desquelles il est un peu difficile d'utiliser de nouvelles approches pédagogiques, et bien sûr il y a un facteur financier, le salaire est bas, et il est difficile d'exiger quoi que ce soit des enseignants dans de telles conditions.</p>
7.	<p>Evaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?</p> <p>Nous organisons parfois des questionnaires avec les étudiants. Mais cela est fait avec l'accord des enseignants, et ce n'est pas quelque chose obligatoire décidé par le recteur.</p>
8.	<p>Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)</p> <p>Je ne dirais pas, nos enseignants participent de temps en temps à des séminaires, mais organisés dans quelques autres universités, sur des thématiques variées...</p>

N	Partie 2 : Questions sur la pratique d'enseignant
9.	<p>En tant qu'enseignant est-ce que vous utilisez des tâches ou des ressources qui renvoient aux descripteurs du CECRL et aux objectifs linguistiques qui s'y réfèrent ?</p> <p>Comme je l'ai déjà dit, dans de nombreux cas, nous avons affaire à des étudiants avec un niveau de langue mixte et, par conséquent, l'accent est davantage mis sur le développement des structures grammaticales et du vocabulaire de base. Tâches liées à CECR Je ne sais pas .. Je ne pense pas./.</p>
10.	<p>Est-ce que les outils d'évaluations que vous utilisez reflètent les objectifs actionnels fondés sur le CECRL pour chaque niveau ? (les résultats des tests sont reliés aux niveaux du CECRL)</p> <p>C'est une très bonne question. Je pense que c'est notre plus gros problème, et pas seulement le nôtre. Je le répète, les étudiants sont admis avec des connaissances très différentes, je pense que c'est le manque d'outils d'évaluation. Dans notre cas aussi, je ne dirais pas que l'évaluation donne des résultats à 100 %. C'est une question très difficile.</p>

N	Partie 1 : Questions sur la responsabilité de la chaire de langues étrangères
1.	<p>a. Quelles sont vos responsabilités principales en tant que responsable de la Chaire des langues étrangères de votre Université ?</p> <p>Tout d'abord, l'activité administrative de la chaire, c'est-à-dire la direction de la chaire, qui comprend non seulement l'organisation des travaux pédagogiques-méthodologiques-scientifiques, mais aussi le maintien de l'atmosphère morale-psychologique de la chaire, l'implication des jeunes collaborateurs.</p> <p>b) Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ? environ 20 ans</p>
2.	<p>Est-ce qu'il y a des instructions particulières imposées par le Recteur de votre institution ou par le ministère pour l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, sous quelle forme ?</p> <p>Oui, Il est naturel que nous recevions des recommandations et nous devons obéir aux exigences de l'enseignement des langues étrangères du pays. Des instructions, comme les décisions du recteur, par exemple, de prendre des mesures pour améliorer nos méthodes d'enseignement, bien sûr il n'y a rien d'obligatoire, ce sont des conseils.</p>
3.	<p>Sous quelle forme transmettez-vous aux enseignants un programme des cours élaboré par la chaire ?</p> <p>Les syllabus sont élaborés par le service de Scolarité. Mais ce sont surtout pour les matières de spécialité et pas pour les langues. Non, il n'y a pas un syllabus commun pour les langues, ce sont les enseignants qui décident. Nous, comme la chaire nous vérifions bien sûr ce que les enseignants nous proposent. Oui c'est ça... en général ce sont les enseignants qui élaborent leurs syllabus mais en termes de résultats, ces syllabus sont très incomplets..</p>

4.	<p>Est-ce que vous utilisez le CECR pour définir des objectifs d'apprentissage ?</p> <p>Vous savez ce cadre Européen ne peut pas être utilisé dans notre Université. C'est deux heures par semaine, ne sont pas du tout suffisant pour qu'on puisse l'utiliser, si on prend en compte le fait que notre université a un peu une orientation technique, on devrait être plus ou moins familier avec cette terminologie et avoir plus d'heures pour les langues étrangères.</p>
5.	<p>Introduisez-vous des innovations en coopération avec les membres de votre personnel d'enseignement ?</p> <p>. Nous essayons, bien sûr, de faire quelque chose. Nous n'utilisons pas des moyens techniques, car nous ne les avons tout simplement pas. Nous n'avons pas de projecteur car il est cassé. Nous avons des ordinateurs, dont la plupart sont usés, nous avons un ou deux ou trois ordinateurs, nous pouvons regarder des films, si nous pouvons nous connecter, par exemple, à l'internet ou à un autre programme, nous en faisons autant que le temps le permet.</p>
6.	<p>Quels sont les difficultés de changement des approches et des méthodologies des enseignants ?</p> <p>Naturellement, chacun suit sa propre méthode, c'est naturel. Mais nous essayons de faire quelques changements avec des conseils, on organise des cours, des discussions, et s'il est possible de changer quelque chose, on change définitivement. Après tout, c'est une langue étrangère, il y a quelque chose à apprendre continuellement. Et s'il y a une nouvelle approche, pourquoi pas ? Je propose même qu'ils aillent s'observer les uns les autres. Car ils peuvent échanger leurs expériences.</p>
7.	<p>Évaluez-vous l'atteinte des objectifs d'enseignement (contenu/méthodologie) et d'évaluation, si oui, de quelle manière ?</p> <p>Pas officiellement, mais nous essayons de le faire avec des observations de cours.</p>
8.	<p>Proposez-vous des opportunités de développement à votre personnel d'enseignement, si oui, à quelle fréquence et surtout pour les enseignants de quelle langue étrangère ? (Séminaires, formations, documents de lectures communiqués aux enseignants, autres)</p> <p>Vous savez, nous avons un centre de formation continue qui organise toutes sortes de processus de formation. Concrètement, nous y sommes inclus, et lors qu'il y a des formations, nos enseignants participent certainement.</p>

N	Partie 2 : Questions sur la pratique d'enseignant
9.	<p>En tant qu'enseignant est-ce que vous utilisez des tâches ou des ressources qui renvoient aux descripteurs du CECR et aux objectifs linguistiques qui s'y réfèrent ?</p> <p>Bien sûr, non seulement nous les utilisons, mais nous essayons également de les amener aux niveaux appropriés, nous évaluons également les étudiants qui doivent partir étudier en Europe. Ils ne sont pas développés dans la chaise, mais nous les utilisons le plus possible, bien sûr.</p>
10.	<p>Est-ce que les outils d'évaluations que vous utilisez reflètent les objectifs actionnels fondés sur le CECRL pour chaque niveau ? (les résultats des tests sont reliés aux niveaux du CECRL)</p> <p>Laissez-moi vous dire la vraie image pour que tout le monde sache. Les résultats des tests et des examens ne reflètent pas toujours l'éventail complet de leurs connaissances. Il est vrai que nous essayons d'extraire les connaissances, en particulier les compétences, de ce qu'ils ont appris ou des compétences qu'ils ont acquises, mais si nous l'examinons de près, nous obtiendrons une image plutôt faible.</p> <p>Avez-vous quelque chose à ajouter?</p> <p>J'aimerais bien, même si je pense qu'il est impossible d'augmenter les heures, car apprendre une langue étrangère une fois par semaine est presque impossible.</p> <p>Et en 90 minutes, peu importe combien vous voulez, vous ne pouvez pas "enseigner une langue communicative", vous savez le truc c'est que si dans d'autres universités, dans une université française spécifique, s'ils passent un examen en anglais ou en langue étrangère, alors dans notre université il n'y en a pas. Nous devons souvent repartir de zéro. D'une part, nous ne sommes pas autorisés, et bien sûr nous ne voulons pas redoubler le programme scolaire, d'autre part, c'est tout simplement impossible. Nous essayons de ne pas répéter, mais avec la réduction du temps, le nombre d'heures de consultation pendant lesquelles les étudiants aimeraient venir, étudier ou terminer a également diminué.</p> <p>Bref, on essaie de faire ce qui est possible..</p>

Table Des Matières

Partie 1. Introduction	10
1. Harmonisation de l'enseignement des langues	10
2. Enseignement supérieur en Arménie	13
3. Le CECR et ses principes de base	15
4. Justification du choix du projet de thèse	16
5. L'objectif général de la recherche	17
6. Les questions et les hypothèses de la recherche.....	19
7. La structure de la thèse.....	21
Partie 2. Conceptualisation et recadrage théorique.....	23
Chapitre 1. Contexte Européen.....	24
1. Les Projets de Coopération pour une Europe Unie.....	24
2. Rôle de l'éducation dans l'Europe de l'après-guerre.....	27
3. Premières démarches vers l'harmonisation de l'enseignement	29
4. Les langues étrangères comme levier important pour l'harmonisation.....	31
5. L'évolution des politiques linguistiques Européennes.....	34
5.1. Mondialisation et réorganisation de l'enseignement des langues	35
5.2. Diffusion des nouvelles méthodes.....	37
5.3. Origines Du CECR	39
Chapitre 2. Les Concepts-clés du CECR et sa pertinence pour l'Arménie	42
1. Parcours à travers le contenu du CECR.....	42

2. Le CECR : Un instrument politique.....	44
2.1. Un cadre pour une meilleure compréhension et coopération européenne.....	46
2.2. Nécessité du plurilinguisme pour l'Arménie.....	47
3. Le message méthodologique du CECR	49
3.1. L'objet d'apprentissage pour Le CECR.....	49
3.2. La conception de l'apprenant comme agent sociale.....	53
3.3. La mise en œuvre concrète de l'approche actionnelle.....	55
3.4. Compétences générales vs. compétences langagières	57
3.5. Tâches significatives avec des résultats précis ; tâches authentiques vs. pédagogiques	60
3.6. L'authenticité et l'autonomie / « Agence » des apprenants dans l'enseignement des langues	61
3.7. Stade de transition de l'enseignement dans les Universités d'Arménie.....	64
3.8. Les pratiques actionnelles de l'enseignement des langues du point de vue des étudiants arméniens	66
4. Le cadre de référence comme une ressource pour évaluation	67
4.1. Les six niveaux du CECR.....	67
4.2. CECR : Évaluation internationale.....	69
4.3. Evaluation du savoir vs. capacité	71
4.4. La mise en relation des examens et tests avec le CECR.....	73
4.5. Le processus d'évaluation des langues en arménie.....	74
4.6. Certification internationale des compétences en langues étrangères en Arménie	76
5. Utilisateurs et utilisation du langage.....	76
5.1. Les apprenants et leurs stratégies.....	76

5.2. Les objectifs et besoins des apprenants des langues arméniens.....	79
6. Sensibilisation interculturelle, compétence socioculturelle et sociolinguistique	80
6.1. Importance de la bonne perception du national et de l'universel	82
6.2. Langues étrangères et croissance des relations internationales en arménie	83
7. Curriculum pour développer des compétences plurilingues et pluriculturelles	85
Chapitre 3. Les désaccords sur le CECR et son Volume Complémentaire du point de vue politique et idéologique	88
1. Les objectifs limités du CECR	90
2. L'utilisabilité du CECR	92
2.1. Guides d'utilisation comme une réponse aux critiques	93
3. Technologie politique de l'enseignement des langues étrangères.....	93
3.1. Certifications homogènes : politique ou marketing ?	93
3.2. Standardisation de l'enseignement des langues : limites du sens et de la parole.....	95
4. La faiblesse de la notion des compétences selon le CECR	96
4.1. Traitement des compétences dans le CECR	96
4.2. L'impasse de la compétence culturelle dans le CECR.....	98
5. Manuels alignés sur le CECR.....	99
Chapitre 4. CECR : Quelques exemples d'implémentation dans l'union européenne et au- delà.....	101
1. Planification du curriculum	101
2. Evaluation et alignement des tests nationaux au CECR	104
3. Examen externe.....	106
4. Le rôle des enseignants	108

5. Formation des enseignants	110
Chapitre 5. Le contexte de l'enseignement supérieur en Arménie et son évolution	113
1. Evolution historique de la politique linguistique en Arménie.....	113
2. L'enseignement supérieur arménien dans la période Soviétique	115
3. Politique linguistique de l'Union Soviétique.....	116
4. Période de transition pour l'enseignement en Arménie.....	118
5. Nouvel élan des réformes de l'enseignement supérieur Armenien	121
6. Le CECR et l'enseignement des langues en Arménie	122
7. Le russe comme première langue étrangère	124
8. Nécessité d'une deuxième langue étrangère pour l'Arménie	126
Partie 3. Démarche Méthodologique de la recherche	128
1. Recherche exploratoire, descriptive et compréhensive en didactique des langues	129
2. Justification du choix de l'approche méthodologique	131
3. Types de recueil et types de données recueillies.....	132
3.1. Enquête: Entretien vs questionnaire	133
3.2. Les observations de cours.....	134
4. Positionnement Épistémologique	135
5. Échantillonnage de la recherche.....	137
5.1. La Constitution de l'appui documentaire.....	137
5.2. Choix des universités, enseignants et étudiants	140
5.3. Informations relatives aux enseignants.....	143
5.4. L'échantillon des cours observées	145
6. Élaboration des outils de recueil de données pour la recherche	146

6.1. Constitution d'une trame d'entretien pour les responsables de langues	147
6.2. Méthode du questionnaire par rapport aux types de questions	148
6.3. Questionnaire pour les enseignants	149
6.4. Phase de pré test des questionnaires	151
6.5. La trame d'entretien pour les enseignants	152
6.6. La grille d'observation	152
6.7. Questionnaire pour les étudiants	153
6.8. Déroulement du recueil de données	154
7. Considérations éthiques liées à la récolte des données	156
8. Analyse de données	157
8.1. Corpus de données Hétérogènes	157
8.2. L'anonymisation des données	159
8.3. Transcription des entretiens	160
8.4. Traitement et codification des données	161
8.5. Catégories d'analyse	164
9. Reflexions sur les limitations des approches méthodologiques utilisées	167
Partie 4. Présentation des Résultats	170
1. Analyse Documentaire	171
1.1. Les grandes orientations de la politique linguistique par rapport au Processus de Bologne	173
1.2. Mesures Concrètes pour L'internationalisation de L'enseignement	176
1.3. Choix de politiques linguistiques, structurels, éducatives	178
1.3.1 Au Niveau National	178

1.3.2. Au Niveau structurel et éducatif.....	179
1.3.2. Au Niveau didactique	182
1.4. Synthèse de l'analyse.....	183
2. Analyse des entretiens avec les responsables des chaires	185
2.1. Profil des responsables des chaires.....	185
2.2. L'autonomie des universite selon les responsables.....	188
2.3. Syllabus commun proposé par les chaires.....	191
2.4. Approches pédagogiques innovantes et dispositifs didactiques.....	193
2.5. L'évaluation des pratiques des enseignants par l'administration des universités	196
2.6. Formation à destination des enseignants	198
2.7. Des évaluations en décalage avec les acquis des étudiants.....	199
3. L'analyse des réponses au questionnaire enseignant	201
3.1. Connaissance déclarées par les enseignants sur le CECR	202
3.2. La conception du CECR par les enseignants.....	203
3.3. Intégration du cecr dans l'organisation des cours	204
3.4. L'avis des enseignants sur l'intégration des principes du CECR.....	206
3.5. Obstacles possibles à l'intégration du CECR.....	208
3.6. Besoin de formation sur le CECR chez les enseignants	211
3.7. Analyse des entretiens avec les enseignants sélectionnés.....	212
3.8. Connaissance superficielle du CECR.....	214
3.9. Enseignants informés plutôt que formés sur le CECR	217
4. Les conditions de l'enseignement et l'intégration du CECR	219
4.1. Situation géographique de l'Arménie	219

4.2.Approche verticale de l'introduction des reformes	220
4.3. Groupes hétérogènes avec un bas niveau de connaissance des langues	222
5. Analyse des pratiques des enseignants.....	224
5.1. Les pratiques déclarées des enseignants :	
Perceptions des nouvelles directives et de leurs effets	224
5.2. Perception positive du CECR comme une grille d'évaluation.....	226
5.3. Impact négatif sur la qualité de connaissance des apprenants.....	227
5.4. Maîtrise de grammaire vs. perspective actionnelle et approche communicative....	228
5.5. Tâches et supports pédagogiques comme une mise en place de l'actionnaire	231
5.6. Manque d'information sur les objectifs d'apprentissage du CECR.....	235
6. Les pratiques enseignantes vue par les étudiants	237
6.1. Résultats synthétiques du questionnaire.....	237
6.2. Satisfaction globale des étudiants dans l'enseignement des langues	239
7. Les pratiques observées sur le terrain	242
7.1. Présentation des cours observés.....	243
7.2. Organisation de l'espace-classe	246
7.3. Langue utilisée par les enseignants	247
7.4. Méthodes de langue et matériels didactiques utilisés : entre tradition et modernité .	247
7.5. Le déroulement des classes de langue : une diversité d'activités et de techniques	251
7.6. Éclectisme méthodologique : approches communicatives et traditionnelles.....	254
7.7. Face à l'absence d'équipement, des stratégies de compensation individuelle	255
7.8. Techniques d'évaluation des enseignants	256
8. Discussions et Conclusions.....	258

1. Processus de traduction des politiques nationales	259
2. Politique plurilingue pour l'enseignement secondaire et supérieur	261
3. Freins à la transformation dans le contexte universitaire	263
3.1. Manque de fiabilité dans l'évaluation des étudiants	263
3.2. Manque de formation ciblée pour les enseignants.....	266
3.3. Les spécificités du plurilinguisme en arménie	269
4. Utilisation du CECR par les enseignants	271
5. Approche actionnelle dans les pratiques des enseignants	272
9. Nos propositions de pistes didactiques et pédagogiques	375
9.1. Scénario curriculaire pour l'éducation plurilingue et interculturelle en Arménie .	275
9.2. Appui sur le capital plurilingue des étudiants pour mettre en place des tâches relevant de l'approche actionnelle.....	278
9.3. Formation des enseignants: réactualisation des connaissances et des compétences	280
10. Conclusion	283
11. Recommandations pour les futures recherches	285
Bibliographie	287
Références bibliographiques en langue russe et arménienne.....	315
Références bibliographiques des documents officiels.....	317
Références bibliographiques des manuels	319
Annexe 1 : Lettre d'autorisation du recteur de l'UFAR.....	322
Annexe 2 : Formulaire de consentement libre et éclairée (version française et anglaise).	323
Annexe 3 : Grille d'observation des cours	327
Annexe 4 : Trame d'entretien avec les responsables des chaires	331
	505

Annexe 5 : Trame d'entretien avec les enseignants.....	334
Annexe 6 : Questionnaires pour les enseignants (version française et anglaise).....	337
Annexe 7 : Questionnaire pour les étudiants.....	355
Annexe 8 : Notes lors des observations des cours.....	357
Annexe 9 : Exemples des questionnaires anonymes auprès des étudiants.....	360
Annexe 10 : Transcription des entretiens avec les enseignants (version arménienne et française).....	364
Annexe 11 : Transcription des entretiens avec les responsables (version arménienne et française).....	411