Avertissement

Ce document est compatible avec les versions 6 et supérieures d'Acrobat Reader.

Droits et tarifs

Ce hors-série numérique est mis à votre disposition avec un **droit de reproduction** régi par une licence Creative Commons. Il est diffusé selon une triple tarification :

- **5 €** pour les **particuliers** qui l'acquièrent pour leur usage personnel ;
- **10 €** pour les **établissements** avec un droit de diffusion dans le cercle de l'établissement et pour les **formateurs** dans le cadre de leur activité professionnelle ;
- **15 €** pour les **bibliothèques** et **médiathèques**.

Toute utilisation commerciale est strictement interdite.

Comment utiliser ce document ?

Afin d'en faciliter l'usage, ce document est présenté sous **deux versions** :

- une version destinée à **la lecture sur écran** ;
- une version destinée à **l'impression**.

Depuis le sommaire ainsi que pour chaque page de la *version lecture sur écran*, il est possible d'accéder à la *version impression* du même article en cliquant sur l'icône

Depuis chaque page, le retour au sommaire est signalé par

Depuis le sommaire, **il suffit de cliquer sur un titre pour accéder à la lecture à l'écran de l'article correspondant**.

Comment imprimer ?

Par défaut, **l'impression** se lance pour l'ensemble du document *dans sa version destinée à être imprimée*.

Les premières pages concernant le document destiné à la lecture sur écran se s'imprimeront pas.

Si vous désirez ***imprimer un article particulier***, il faut en repérer la première page (xx) et la dernière page (yy), puis dans la boîte de dialogue choisir « Pages » et indiquer dans la zone de saisie les numéros de pages à imprimer sous la forme xx - yy (nombres compris entre 1 et 68).

Orthographe

Ce document respecte les rectifications de l'orthographe française. Pour en savoir plus, consulter le site dédié à l'orthographe recommandée.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Le CRAP-*Cahiers pédagogiques*

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- **sans simplismes**, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;
- **sans tabous**, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;
- **sans dogmatisme**, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;
- **sans déférence**, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie.

Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

CRAP-*Cahiers pédagogiques*

10, rue Chevreul, 75011 Paris

Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

crap@cahiers-pedagogiques.com

ADHÉRER EN LIGNE SUR LE SITE DU CRAP-*CAHIERS PÉDAGOGIQUES*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Cahiers pédagogiques

Collection des hors-série numériques

CRAP-Cahiers Pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de Charb

Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen*

Dossier coordonné par Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

HSN n° 18
avril 2010
65e année
5 € - 10 € - 15 €

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence **Creative Commons** avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-*Cahiers pédagogiques*), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.

Éditorial

Le CECRL, une greffe encore incertaine ?
Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

1. Le CECRL… 10 ans après

1.1. Les implications du *Cadre européen commun de référence* dans l'enseignement des langues
Luc Collès

1.2. Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ?
Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre

1.3. Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ?
Véronique Castellotti

1.4. Que dit la pédagogie Freinet du *Cadre européen* et de sa philosophie ?
Passer de l'enseignant qui programme aux élèves qui s'autorisent
Nicolas Go et Juliette Gasselin

1.5. En Finlande, l'apprenant au centre
Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

1.6. Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui ?
Nathalie Perez-Wachowiak

2. Sur le terrain, la perplexité

2.1. Valoriser l'hétérogénéité
Claire Névot

2.2. L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire
Françoise Delpy

2.3. Faisons confiance à nos ressources !
Annie Di Martino

2.4. Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue »
Laurent Perrot

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens
Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

2.6. La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve
Pascal Lenoir

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2.7. La question du temps dans l'apprentissage des langues
Sylvie Abdelgaber

2.8. LE CECRL ou la mouche du coche
Dominique Macaire

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?
Danielle Chini

3.2. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?
Christian Puren

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…
Maria-Alice Médioni

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique
Rudy Wattiez

3.5. L'évaluation au service de l'apprentissage
Maria-Alice Médioni

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique
Stéphane Leroux

4.2. Les blasons
Patricia Kouzmin

4.3. Apprendre l'allemand dans le cadre d'un projet Tele-Tandem
Brigitte Gruson et Dorika Morisse

4.4. Les langues enactées
Joëlle Aden

4.5. Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue
Valérie Soubre

4.6. « Frida Kahlo, una biografia pintada »
« Frida Kahlo, peindre sa biographie »
Valérie Péan et Muriel Renard

4.7. Les secrets du bonheur
Sandrine Surace

4.8. L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues
Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.9. Deux fiches extraites de « Culture in our Classrooms »
Mario Rinvolucri

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère
Mario Rinvolucri

5.2. Où va le nouveau brevet ?
Valentine Sanchez

5.3. Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !
Richard Comerford

5.4. « Des tests calibrés de façon scientifique »
Entretien avec Anthony Harvey

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?
Biliana Dimic

5.6. Quand le CECRL est moteur d'innovation
Céline Davesne, Martine Coffinet,Maria Eppers et Linda Furnon

5.7. Comment le CECRLest-il en passe de s'imposer à l'université ?
Cédric Sarré

5.8. Des évolutions visibles dans les pratiques
Stéphane Soulaine

6. Compétences et groupes de compétences

6.1. Avec le Cadre européen commun de référence (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?
Sylvie Abdelgaber

6.2. Des groupes de travail… pour se construire des compétences
Maria-Alice Médioni

6.3. Vers une organisation en groupes de compétences
Valérie Soubre, Chrystel Arhancetet Michel Saroul

6.4. Activités langagières et compétences
Maria-Alice Médioni

6.5. À propos des « groupes de compétences »
Christian Puren

Bibliographie et sitographie

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Éditorial

Le CECRL, une greffe encore incertaine ?

Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

Le CECRL, *Cadre Européen commun de référence pour les langues*… bientôt dix ans. C'est sur ce constat que débute le nouveau dossier que les *Cahiers pédagogiques* consacrent aux langues étrangères. Bientôt dix ans de questionnements, de réflexions, d'expérimentations, de mises en œuvre concrètes qui permettent d'ouvrir une fenêtre pour regarder le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues tel qu'il se présente aujourd'hui.

Souvenons-nous : en 2005, le précédent dossier sur les langues témoignait « du dynamisme des interrogations, des recherches et des préoccupations de professionnels et chercheurs animés par le souci d'un enseignement de qualité et d'une réussite véritablement démocratique pour les élèves »[1]. L'objectif du présent dossier est de pouvoir apprécier, à travers les contributions qui nous sont parvenues ou que nous avons sollicitées, les évolutions observées ou celles qui se dessinent : les interrogations qui se manifestaient en 2005 ont-elles trouvé, depuis lors, des pistes de réponse, ou se sont-elles déplacées vers d'autres questions soulevées par une mise en œuvre plus large ? La réflexion, la formation ont-elles réussi à outiller les enseignants et dans quelles conditions ? Le dynamisme, l'enthousiasme des premiers moments s'est-il maintenu ? L'inquiétude, voire le rejet de la nouveauté sont-ils toujours aussi vifs ? L'engagement pour la qualité et la démocratisation de l'enseignement des langues, comment se manifeste-t-il aujourd'hui ? Notre souci a été de présenter des points de vue contrastés, complémentaires souvent, parfois contradictoires, qui nous paraissent être le reflet d'un débat bien réel sur la question des langues.

Car depuis lors, l'Institution, par le biais d'une vaste entreprise d'information menée par l'Inspection dans chaque académie, a sensibilisé et tenté d'accompagner la mise en œuvre d'une nouvelle conception

1 « Dans l'aventure des langues », *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 8.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de la langue préconisée par le CECRL et dont plusieurs auteurs dans ce dossier re-précisent les tenants et les aboutissants, tout en soulevant des questions et des paradoxes qui permettent à la fois de mieux comprendre et de garder une vigilance toujours nécessaire.

Malgré l'action menée sur le plan institutionnel, force est de constater que nous n'avons pas été submergées par les propositions de mises en œuvre concrètes sur le terrain, alors qu'un tour d'horizon des sites académiques ou des manuels pourrait laisser penser, si l'on en croit les intitulés et présentations des activités compilées, que la perspective actionnelle est entrée dans les pratiques de façon relativement importante.

Pourtant, Pascal Lenoir, à travers l'analyse qu'il fait des manuels d'espagnol, met au jour la difficulté à penser des situations véritablement actionnelles à l'heure actuelle, obligeant les enseignants à développer une compétence de « zappeurs » de méthodes et de didactisations. De la même façon, Valentine Sanchez montre, dans son travail de recherche sur le DNB (Brevet des collèges), combien la distance est grande encore entre la « philosophie » du CECRL d'une part, les pratiques observées, d'autre part, et aussi certaines décisions institutionnelles pour le moins déstabilisantes, si l'on se réfère aux orientations du Cadre en matière d'évaluation. De leur côté, trois auteurs de manuels, Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty, tentent de présenter ce que peut être à leurs yeux un manuel aujourd'hui et comment il peut être utilisé sur le terrain.

Sur le terrain, justement, la perplexité est encore forte quant aux orientations portées par le *Cadre*. Françoise Delpy, pour l'école primaire et Annie Di Martino, pour le second degré, à travers leur expérience de formatrices, analysent les inquiétudes qui se manifestent. Claire Névot présente un catalogue d'activités porteuses de son questionnement et de transformations pas toujours simples. Laurent Perrot tente un projet ambitieux dans le concret du cours de langue à partir du désir de chanter.

Les contributions de plusieurs auteurs apportent des éclairages précieux pour la compréhension des enjeux et des perspectives qui s'offrent à nous, depuis la synthèse de Luc Collès présentant les implications du CECRL, jusqu'à l'ouverture vers une éducation plurilingue intégrée dont nous parle Véronique Castellotti. L'article de Christian Puren donne d'indispensables

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

explications sur le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle, entre continuité et rupture. Si Hélène Trocmé-Fabre voit dans ce texte de référence une occasion pour réinventer le métier, Danielle Chini, de son côté, soulève des questions et des paradoxes qui appellent à la vigilance envers une application indifférenciée de l'approche actionnelle en contexte scolaire : on pourrait perdre de vue la spécificité de la classe de langue… Nathalie Perez-Wachowiak, à travers l'exemple de l'espagnol, revisite les incontournables de la pratique enseignante, à la lumière des programmes et du CECRL. Pour compléter ces différents éclairages, deux contributions qui nous viennent de l'étranger et des propositions de l'Éducation Nouvelle : Sihvonen Paivi et Marja K. Martikainen nous parlent de la Finlande dont on nous a tant vanté le modèle ces dernières années et Rudy Wattiez, depuis la Belgique, s'interroge sur l'approche par compétences : permet-elle aux élèves de mieux apprendre ? Nicolas Go et Juliette Gasselin nous entrainent du côté de la pédagogie Freinet et de ce qu'elle dit du *Cadre* ; le Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) propose sa vision de l'agir professionnel et des démarches pour la classe à l'heure de la perspective actionnelle.

Du côté de la classe, notre ambition était de présenter un éventail de pratiques et d'expériences, dans le maximum de langues, tout au moins celles qui sont enseignées en France. L'espagnol, l'anglais et l'allemand restent pourtant les langues dominantes dans ce dossier, avec une percée du FLE et l'apparition de l'esperanto, comme une alternative au tout-anglais, nous dit Stéphane Leroux, et dans la perspective du CECRL. Joëlle Aden utilise le théâtre pour « mettre en acte » l'apprentissage de l'anglais et Brigitte Gruson et Dorika Morisse proposent une approche complexe de l'allemand à l'école primaire. Valérie Soubre présente les avantages de la pédagogie du projet dans l'aventure de l'écriture, surtout quand elle est longue, et avec ses complices Michel Saroul et Chrystel Arhancet, un exemple de mise en œuvre de groupes de compétences, accompagnée des questions qu'elle suscite. Valérie Péan et Muriel Renard nous entrainent dans l'univers de Frida Kahlo dans une démarche de découverte d'une biographie en peinture. Patricia Kouzmin revisite la technique du blason pour en faire un point d'appui à la prise de parole. Sandrine Surace invite les élèves à s'interroger sur les secrets du bonheur, de façon fort paradoxale. Si toutes les langues ne sont pas représentées,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

chacun pourra utiliser sur son propre terrain des propositions à partir desquelles on élaborera à loisir d'autres mises en situation. Au-delà des murs de la classe, pour Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat Paz et Maria-Alice Médioni, le travail en autonomie guidée constitue une voie à explorer pour stimuler le projet d'apprendre.

La question de la formation se trouve en filigrane dans un bon nombre de contributions, mais aussi spécifiquement dans l'article de Dominique Macaire qui voit pointer la montée d'une « eurodidactique » dans la formation des enseignants et tente d'en analyser les conséquences. Quant à l'évaluation, elle fait l'objet de la dernière partie de ce dossier à travers le regard de Mario Rinvoluccri qui en énonce quelques principes depuis le Royaume-Uni, celui de Cedric Sarre qui voit dans le CLES la démarche la plus aboutie en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur, tandis que du côté d'une école de commerce, Cécile Davesne voit dans la flexibilité des directives européennes l'occasion de revoir la conception de l'enseignement des langues. L'heure étant aux certifications, nous avons inclus dans ce chapitre, outre la contribution de Valentine Sanchez sur le DNB, un débat vigoureux entre Richard Comerford, Luc Harvey et Biliana Dimic à propos de Cambridge ESOL et de l'utilisation qu'en fait le ministère de l'Éducation nationale. Stéphane Soulaine clôt le chapitre en rappelant la dimension éthique qui doit sous-tendre la problématique de l'évaluation.

Quant aux coordinatrices de ce dossier, elles se sont interrogées sur la question du temps et de son importance dans l'apprentissage, sur la notion de programme pour penser une progression qui fasse vraiment… progresser les élèves, et sur la nécessaire différenciation entre enseigner et évaluer, pour réconcilier les deux missions principales de l'enseignant.

C'est donc un dossier dense et contrasté que nous offrons à la lecture critique de tous ceux qui, ne se satisfaisant pas de réponses simples, cherchent à mieux comprendre la perspective plus complexe aujourd'hui d'un métier qui se réinvente dans une action collective.

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1. Le CECRL… 10 ans après

1.1. Les implications du *Cadre européen commun de référence* dans l'enseignement des langues[1]

Luc Collès

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, c'est un document de 375 pages dont Luc Collès, de l'université de Louvain en Belgique nous propose une lecture suivie. Cette synthèse nous a paru indispensable avant toute réflexion ou toute discussion des effets sur les pratiques des enseignants.

Le *Cadre* tient compte du contexte dans lequel les Européens vivent aujourd'hui (Avertissement et ch. 1). Son objectif est d'améliorer la communication entre les Européens de langues et de cultures différentes en promouvant le plurilinguisme. On y note aussi la volonté d'« encourager les praticiens […] à se poser un certain nombre de questions […] ainsi que faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants » (p. 4). La réalisation de ces objectifs est censée amener une amélioration de l'enseignement des langues. Nous allons nous employer à expliquer les différents concepts que le *Cadre* propose à cette fin.

Une perspective actionnelle (ch. 2, p. 15 et suiv.)

La perspective du *Cadre* se veut « actionnelle ». Pour comprendre rapidement cette notion, nous renvoyons à la définition qu'en donne le *Cadre* (p. 16). Selon cette définition, on peut comprendre une tâche comme le fait d'organiser un diner, de téléphoner à quelqu'un, de

1 Un article plus complet sur ce sujet a paru initialement dans le n°154 de ITL (International Journal of Applied Linguistics), 2008, Leuven, p.127-143.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL... 10 ans après

1.1. Les implications du Cadre eur*opéen commun de référence* dans l'enseignement des langues

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

déménager ou encore d'écrire une annonce publicitaire. Les apprenants devront, selon la tâche à réaliser, avoir recours ou non à la langue. Dans cette optique, le *Cadre* va leur fournir les compétences langagières nécessaires à la réalisation d'une tâche particulière. Nous expliquerons cette notion en termes d'apprentissage à la fin de cet article. Pour mieux la comprendre, nous abordons à présent les niveaux de compétences qui jouent un rôle déterminant à de nombreux points de vue, notamment en ce qui concerne l'élaboration ou le choix des tâches dans l'enseignement.

Les niveaux du CECRL (ch. 3, p. 23 et suiv.)

L'échelle de niveaux (p. 23)

Le *Cadre* n'est pas le premier à avoir présenté des niveaux de compétences en langue. Sa spécificité réside dans le fait que son référentiel est commun à toutes les langues. Une telle échelle de niveaux peut avoir certaines conséquences sur l'enseignement des langues.

Elle présente pour les acteurs de l'enseignement l'avantage de pouvoir définir des objectifs à partir d'une base de référence stable. Cette description leur procure aussi des informations claires sur les progrès réalisés par les apprenants. Cet aspect rend les échanges beaucoup plus simples. En admettant que les évaluations respectent les normes du *Cadre*, les éventuels transferts d'apprenants d'une institution vers une autre seront nettement facilités. Un autre effet positif pourrait être d'éviter un trop grand éparpillement des programmes et des contenus d'enseignement pour une même langue. On peut ainsi espérer une sorte de clarification des manuels quant au niveau d'apprentissage qu'ils désirent traiter. De manière générale, l'apport du CECRL contribue à améliorer l'intercompréhension des acteurs de la didactique des langues. Enfin, les apprenants ne sont pas laissés pour compte puisqu'un schéma descriptif des niveaux a été conçu spécialement à leur intention. Il s'agit en fait d'une grille d'auto-évaluation. De cette façon, ils peuvent, sans avoir recours à un enseignant, situer leur niveau d'apprentissage et se rendre compte de leurs éventuels progrès dans l'acquisition de l'une ou l'autre compétence.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Les compétences des apprenants (ch. 5, p. 81 et suiv.)

Depuis une dizaine d'années, les pédagogues s'intéressent de très près à la notion de compétence. On est passé d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant, mais aussi d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action, et enfin d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir.

S'il est vrai qu'un cours de langue est censé tenir compte de l'ensemble des compétences de l'apprenant, il en est une à laquelle il s'attache davantage : « la compétence de communication ». Selon Jean-Louis Dumortier (2006 : 11), « une compétence de communication peut se définir comme la capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent ». Autrement dit, il s'agit de « la capacité d'affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès ». Ce didacticien distingue deux versants dans une compétence : un versant cognitif composé de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et un versant affectif composé d'attitudes, c'est-à-dire « de dispositions acquises, favorables ou défavorables au passage à l'acte, à la mobilisation des connaissances pertinentes à la résolution des problèmes ».

Le *Cadre*, quant à lui, définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15). Les compétences générales et les compétences communicatives langagières sont les deux grandes catégories distinguées dans cet ouvrage. On trouve dans les compétences générales les notions de savoir, d'aptitudes et de savoir-faire, de savoir-être et enfin de savoir-apprendre, tandis que les compétences langagières comprennent les compétences de type linguistique, sociolinguistique et enfin pragmatique. Nous allons expliquer ce à quoi ces notions font référence.

Les compétences générales (p. 82 et suiv.)

Par savoir, on entend culture générale ou connaissance du monde. Ces connaissances peuvent aussi bien provenir de l'expérience personnelle

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL… 10 ans après

1.1. Les implications du Cadre européen *commun de référence* dans l'enseignement des langues

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

qu'être le résultat d'une étude approfondie. Le *Cadre* parle de savoirs socioculturels qui supposent la connaissance de divers aspects d'une société en ce qui concerne la vie quotidienne des individus qui la composent, leurs valeurs, croyances et bien d'autres choses encore. Et enfin, il est question de prise de conscience interculturelle, notion relativement nouvelle en didactique des langues. Celle-ci prend racine dans « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre *« le monde d'où l'on vient »* et « *le monde de la communauté cible* » (p. 83). L'apprenant a ainsi une meilleure vision de la place qu'occupent sa langue et sa culture dans le monde.

Le *Cadre* définit (p. 84) différentes aptitudes comme les aptitudes techniques qui renvoient à la capacité d'effectuer des actions ou les aptitudes propres aux loisirs se rapportant à la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par ces activités. Le savoir-être renvoie aux attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et enfin aux traits de la personnalité. Ce sont à nouveau des éléments inhérents à la personne et qui influencent sa façon de communiquer. Enfin, reste le savoir-apprendre. L'individu possède ou non « la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures » (p. 85). Il prend conscience de l'organisation et des principes généraux qui génèrent la langue cible. Il a enfin une certaine aptitude à l'étude et le sens de la découverte (aptitudes euristiques).

Les compétences communicatives langagières (p. 86 et suiv.)

Les compétences linguistiques constituent la première catégorie de compétences langagières (p. 86). Elles comprennent les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques. Il est inutile de détailler ces notions bien connues des linguistes. Notons cependant la parenthèse faite par le CECRL concernant la sémantique. Le *Cadre* rappelle que le sens et la forme sont la base de toute langue. Il choisit de traiter la langue à partir des formes de la langue et de leur sens (ex. : les références, les connotations, les synonymes, les collocations, etc.). Il faut seulement se souvenir que sens et forme doivent s'apprendre conjointement, peu importe le choix méthodologique.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Nous poursuivons avec les compétences sociolinguistiques (p. 93) dont relèvent les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre ainsi que les dialectes et les accents. Une fois acquis, ces types de compétences sont censés empêcher les malentendus interethniques, permettent de s'adresser à quelqu'un de façon adéquate (en utilisant, entre autres, le registre de langue adéquat) et traduisent la capacité de reconnaitre les marques linguistiques comme l'origine nationale ou le groupe professionnel. Il nous reste à présenter la compétence pragmatique (p. 96). Celle-ci traite notamment des compétences liées à l'organisation et la structuration du discours mais aussi de la façon dont l'apprenant utilise un énoncé ou un discours à des fins fonctionnelles (ex. demander et donner des informations).

Le contexte de l'apprentissage (ch. 4, p. 39 et suiv.)

Si les compétences influencent fortement la communication, il ne faut pas oublier l'impact que peuvent avoir le contexte, les dispositions mentales ou physiques de l'utilisateur, le thème abordé, les stratégies utilisées, etc. Le *Cadre* consacre un chapitre relativement important à décrire ces différents facteurs. Ce travail avait déjà été développé dans *Un niveau-seuil*, mais certains éléments nouveaux ont été ajoutés et la présentation est d'une qualité supérieure. L'objectif de cette partie est d'aider les enseignants à définir ce qu'ils attendent de leurs apprenants et ce qu'ils voudraient que ces derniers sachent pour réaliser un acte langagier. Il propose, à cette fin, différentes catégories décrivant l'utilisation de la langue et son utilisateur.

Le *Cadre* aborde de façon détaillée (p. 48) les activités de communication langagière et les stratégies correspondantes. Il explique notamment les activités de production orale et écrite et poursuit avec les différentes stratégies liées à ces dernières. Les stratégies sont des procédés que l'on met en place pour atteindre un objectif de communication (par exemple, le fait de préparer un discours ou de tenir compte des caractéristiques de l'interlocuteur). Le même schéma est utilisé pour les activités de réception, d'interaction, de médiation et de communication non verbale (p. 54 et suiv.). Enfin, une partie est réservée à la spécificité des textes. On y trouve l'énumération d'une série de supports de textes (livres, cassettes,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

cinéma, etc.) (p. 75 et sv) ainsi que les genres et les types de textes écrits et oraux. En conclusion, il est important de retenir que le CECRL constitue un vaste recueil d'informations sur les contextes d'apprentissage.

L'acquisition et l'apprentissage (p. 103 et suiv.)

Le *Cadre* s'interroge également sur les processus qui vont permettre à l'apprenant d'atteindre les différentes compétences qu'il est censé acquérir pour chaque niveau d'une langue étrangère. L'acquisition et l'apprentissage sont deux processus englobés dans la notion d'appropriation. En langue étrangère, l'apprenant s'approprie des savoirs, des savoir-faire linguistiques ou, plus exactement, des habiletés à coproduire de la parole en français. Selon Cuq et Gruca (2003 : 109), l'acquisition serait « *un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens* », tandis que l'apprentissage serait « *artificiel, explicite, conscient, et impliquerait une focalisation sur la forme* ». Notons cependant que les théoriciens qui ont étudié ces concepts ne s'entendent pas toujours sur ces définitions.

Les tâches dans l'enseignement et dans l'apprentissage (p. 121 et suiv.)

Approfondissons à présent la notion de tâche telle qu'elle apparait dans la perspective actionnelle du *Cadre*. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les grandes caractéristiques des tâches-problèmes ? Quels sont les présupposés à leur mise en place ? Quelles sont les limites de ce type de dispositif pédagogique ?

La tâche est plus globalisante que les exercices traditionnellement proposés en classe de langue. En tentant de se rapprocher au maximum de la réalité en dehors de la classe, selon les besoins des apprenants, elle va susciter la mise en œuvre de nombreuses compétences de l'individu, à la différence d'un exercice hors contexte. La tâche permet de travailler et de développer les différentes composantes des compétences communicatives (linguistique, discursive, pragmatique ou interculturelle) sans pour autant séparer artificiellement ces dernières. Elle se caractérise par le fait qu'elle « *favorise le transfert des connaissances et des attitudes d'une situation à l'autre* ». Jean-Louis Dumortier (2006 : 15) dégage quatre autres caractéristiques des tâches-problèmes. Tout d'abord, la tâche « requiert,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de la part des apprenants, la mobilisation et l'intégration de ressources hétérogènes ». Ensuite, cette notion est définie comme « la clé de voute d'un dispositif d'apprentissage ». Enfin, la troisième caractéristique est que la mise en œuvre d'une tâche présuppose une analyse rigoureuse des obstacles par l'enseignant. Un autre didacticien, Jean-Yves Richard, définit trois étapes dans la résolution d'une tâche-problème. Il distingue une situation de départ qu'il appelle la situation-problème ; celle-ci est suivie par un cheminement cognitif pour résoudre le problème et aboutit à une solution plus ou moins correcte.

Donnons un exemple d'application concrète. Régine Denooz (2006) a intitulé sa tâche-problème en classe « En route pour la France ». Cette tâche s'est présentée naturellement puisque les élèves avaient demandé à ce professeur de les aider à trouver un stage de français pour une période d'un mois en France. L'enseignante a décidé d'intégrer cette tâche-problème dans son cours afin d'aider ses élèves. Dans un premier temps, il a fallu définir des sous-tâches ainsi que les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les étudiants. Il a ainsi été question de préparer les élèves à prendre contact avec les responsables de stage afin d'obtenir diverses informations (lieu, date, disponibilité, modalités d'inscription, etc.). Pendant ce parcours didactique, ils ont également été amenés à concevoir une lettre formelle mais aussi à définir le type de logement qui leur conviendrait et la façon de trouver ce dernier. Chaque atelier a été l'occasion de développer et de mobiliser des savoir-faire et des savoirs. Le tout s'est soldé par une application concrète des compétences acquises et une réalisation de la tâche-problème.

Ce type de travail présente l'avantage de donner du sens à plusieurs séances de cours reliées dans un parcours thématique, favorisant ainsi le degré de motivation des apprenants. Par ailleurs, il existe une grande diversité de tâches et l'enseignant peut agir sur celles-ci de différentes manières en vue de faciliter ou de complexifier le travail de l'apprenant. Il peut jouer sur les conditions ou les contraintes de la tâche à réaliser. Il est ainsi possible de modifier la durée de préparation ou d'exécution, la convergence ou la divergence des buts, les conditions matérielles, etc. Nous retiendrons aussi que la réalisation d'une tâche nécessite l'apprentissage d'un nombre variable de compétences et qu'il faudra dès

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

lors passer par des sous-tâches pour parvenir à l'exécution finale. Choisir une tâche revient donc à définir le contenu d'un apprentissage.

L'évaluation (ch. 9, p. 135 et suiv.)

Venons-en à présent à l'évaluation qui représente un élément incontournable de tout apprentissage. Cette notion a considérablement évolué ces vingt dernières années et fait aujourd'hui encore l'objet de nombreuses réflexions. Un des grands changements concernant l'évaluation en langues a été de se concentrer non plus sur l'acquisition de savoirs purs, mais plutôt sur l'acquisition de compétences multiples. Ce type d'évaluation passe par la réalisation de tâches-problèmes qui mobilisent les compétences acquises par les apprenants.

Comme point de départ (p. 135), le *Cadre* propose de redéfinir les trois concepts fondamentaux de l'évaluation. Selon ce référentiel, parler d'évaluation revient à considérer les trois concepts de « validité », de « fiabilité » et de « faisabilité ». Le *Cadre* explique que la procédure d'une évaluation est considérée comme valide *« dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question »* (p. 135). La *fiabilité* est, quant à elle « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations des mêmes épreuves » (p. 135). Enfin, « une procédure ou démarche d'évaluation se doit d'être pratique et faisable » (p. 136). Ces trois notions sont abordées à titre de rappel. Tout type d'évaluation devrait faire l'objet d'une réflexion par rapport à ces trois concepts.

Ensuite, rappelons que l'évaluation telle qu'elle est définie dans le *Cadre* regroupe toute mise en œuvre de n'importe quelle compétence. Dans le cadre du cours de langue, c'est surtout la compétence de communication qui sera évaluée. La forme d'évaluation le plus souvent évoquée est le test, mais il en existe bien d'autres. Le *Cadre* explicite treize types d'évaluation tels que l'évaluation de la performance, l'évaluation directe, le jugement fondé sur l'impression, l'évaluation mutuelle, etc. Nous ne détaillerons pas celles-ci car elles sont largement explicitées dans le chapitre consacré à l'évaluation (pp. 139-147). L'objectif poursuivi par le *Cadre* est de faire prendre conscience qu'il existe un éventail assez large de possibilités en

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

termes d'évaluation. Nous n'avons pas voulu en faire une liste exhaustive. Néanmoins, nous nous attarderons un instant sur un outil d'évaluation assez récent qui offre diverses possibilités didactiques à ses utilisateurs : le *Portfolio des langues* (2001).

Le *Portfolio des langues* permet à chaque apprenant, à tous les stades de son apprentissage, de rendre compte de sa biographie langagière. Il en existe différentes formes adaptées à différents types de publics. On peut y noter toute information concernant un quelconque rapport à l'une ou l'autre langue étrangère et qui, d'une certaine façon, a pu avoir une incidence sur les compétences acquises. On peut donc y inscrire des expériences de voyage, les certifications obtenues ou encore les éventuelles rencontres. L'apprenant acquiert ainsi un regard éclairé sur la progression de son apprentissage. Les didacticiens soulignent le fait que le *Portfolio* sert simultanément d'outil d'évaluation certificative et d'évaluation formative (Paquay et al., 2000). Il peut aussi représenter une source de motivation et fonctionner comme outil de valorisation.

Une perspective « co-actionnelle co-culturelle »

Sur le plan culturel, la nouvelle perspective proposée dans le *Cadre* constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative et elle implique, par conséquent, un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. C'est le point de vue que défend Christian Puren (2006a). Celui-ci ébauche les grandes lignes de ce qu'il nomme une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». Le *Cadre* prend en effet en compte un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler avec des natifs de différentes cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales ou dans des universités. Dans ce cas, il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) – ce qui, d'après Magdalena De Carlo (1998), constitue l'objectif de l'éducation interculturelle (travail sur les représentations) –, mais de « faire ensemble » (co-agir), de partager avec l'Autre les mêmes conceptions de l'action commune. Nous ne pouvons plus alors nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

d'action partagés, parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective.

Comme Puren l'indique (2006b), on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe… des actions sociales. L'exercice de référence de l'approche communicative était la « simulation », où l'on demandait à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un usager en société. Le modèle d'enseignement/apprentissage du *Cadre* est celui de la « pédagogie du projet », disponible depuis longtemps, mais à laquelle on peut prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir (cf. par exemple l'excellent ouvrage d'Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, 1993). L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

On peut s'attendre à de multiples effets

Le *Cadre* répond à des besoins diversifiés. Un point important est son côté non prescriptif. On ne cherche pas à imposer un point de vue mais bien à susciter la réflexion. La grammaire, toujours au service de la communication, s'inscrit dans une perspective actionnelle. Elle est nécessaire à la réalisation d'actes de parole représentant l'acquisition de certaines compétences, indispensables à l'accomplissement d'une tâche. Les apprenants sont considérés comme de véritables acteurs de leur formation. Ils sont, au même titre que les enseignants, invités à réfléchir sur leur pratique. Tous ces éléments reflètent les progrès récents de la didactique des langues.

Présenter le *Cadre européen commun de référence* n'est pas simple. Cet ouvrage a la particularité de regrouper un nombre impressionnant de données toutes très pertinentes. Il est dès lors difficile d'opérer une sélection parmi celles-ci. C'est la raison pour laquelle nous avons passé en revue l'ensemble des points abordés dans le document. Notre objectif était de donner une idée plus précise des notions qu'il renferme afin de comprendre ses implications didactiques dans les cours de langue. En ce sens, on peut s'attendre à de multiples effets : la création de nouveaux programmes en rapport avec la spécification des objectifs,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL... 10 ans après

1.1. Les implications du Cadre eur*opéen commun de référence* dans l'enseignement des langues

Luc Collès

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

une amélioration de l'élaboration des contenus d'apprentissage, un enseignement centré sur la réalisation de tâches, un renforcement de l'autonomie de l'apprenant, une uniformisation des certifications grâce aux niveaux communs de compétence, la possibilité de co-actions en matière culturelle et une meilleure coordination entre les centres de langues.

Luc Collès
Université catholique de Louvain

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Références bibliographiques

Bordallo I. & Ginestet J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation.

Communauté française de Belgique. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* Bruxelles : MERF.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris/Strasbourg : Didier. Conseil de l'Europe. (2001). Portfolio européen des langues : enseignement secondaire (2e et 3e degrés). Paris : Didier.

Coste D., Courtillon J., Ferenzy V., Papo E., Crédif & Roulet E. (1976). *Un niveau-seuil : système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes.* Paris/Strasbourg : Hatier.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

De Carlo M. (1998). *L'interculturel.* Paris : CLE international.

Denooz R. (2006). Une situation-problème : en route pour la France. In *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 97-107.

Dumortier J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. In *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 9-21.

Goupil G. (1998). *Portfolio et dossiers d'apprentissage.* Montréal : De la Chenelière.

Paquay L. Carlier, G. Collès L. & Huynen A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements,* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Puren C. (2006a). Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle. In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Cortil-Wodon : Proximités-didactique, pp. 26-39.

Puren C. (2006B). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Le Français dans le monde* n°347, sept-oct., pp. 37-40.

Richard J.-Y. (2006). Résolution de problèmes et récit légendaire : un cas d'isomorphisme. In *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 63-67.

Romainville M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. In *Enjeux*, n°37/38, mars/juin.

Creative Commons

Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1.2. Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ?

Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre

Bien connue de nos lecteurs, Hélène Trocmé-Favre plaide inlassablement pour des apprentissages qui tiennent compte de ce que l'on sait du fonctionnement du cerveau et placent l'apprenant dans une posture réellement curieuse et active. Elle insiste ici sur l'importance de l'intention et de l'anticipation.

Cahiers pédagogiques : *Dans votre livre se trouve toute une partie sur l'apprentissage des langues. Comment apprendre une langue à l'école ?*

Hélène Trocmé-Favre : Avant de chercher le « comment », rappelons-nous que « tout est situation ». Un mot, une phrase, un concept appartiennent à un contexte. Le jeune enfant le sait, lui pour qui un mot nouveau représente toute une histoire. Notre cerveau (c'est-à-dire notre corps) a besoin de dire et de comprendre ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent dans un contexte donné : il ne cesse d'observer, de se questionner, de faire des hypothèses, de vérifier, d'essayer, d'évaluer, de recommencer… Mais l'école, trop souvent, impose des pratiques « hors sol », des contenus « en soi ». L'apprenant est davantage questionné qu'il ne questionne lui-même et ses réponses sont évaluées par rapport à une norme, « la » norme. Pourtant, les recherches en sciences cognitives nous précisent qu'apprendre consiste non pas, comme on l'a cru trop longtemps, à « acquérir » des connaissances, mais à réorganiser ce que l'on sait déjà en tenant compte du nouveau (« embedding the new in the familiar »). Tout être apprenant aborde ce qui est nouveau avec son « je » déjà porteur de son histoire, de ses intérêts personnels, de ses priorités…

C.P. : *Le* Cadre européen *propose une approche par compétences…*

H.T-F : Une compétence est une capacité à mettre en œuvre une aptitude, un savoir, un comportement « dans un cadre donné ». C'est-à-dire qu'on ne peut pas se passer du contexte culturel de la langue qu'on apprend

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL… 10 ans après

1.2. Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ?

Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ou enseigne. Pour apprendre les langues européennes – qui possèdent toutes un système graphique – il existe quatre savoir-faire de base (deux sont oraux et deux sont écrits). Il s'agit donc de déterminer une priorité : par où commencer et que pratiquer en premier ? Peut-on ne pratiquer qu'un seul de ces savoir-faire ? Pensons à l'expérience d'une pièce de théâtre conçue à Rochester (États-Unis) où les acteurs parlent chacun dans l'une des trois langues apprises (anglais, français, espagnol) : ça marche… et seul a été travaillé le « savoir-comprendre la langue orale de l'autre ».

On peut aussi négocier des parcours de savoir-faire (compréhension orale → compréhension écrite → expression écrite → expression orale, etc.) : les apprenants choisissent un parcours et deviennent partenaires dans leur propre apprentissage. J'ai pratiqué de tels parcours avec des étudiants et dans le cadre de formation de formateurs. C'est possible et passionnant… il n'y a qu'à se lancer. Plsusieurs problèmes se résolvent d'eux-mêmes (passivité, lenteur, absence de mémorisation…) et confirment qu'il est inutile de « lutter contre » quand on « œuvre pour ».

L'élan du changement viendra du recadrage des activités d'apprentissage dans un « travail cognitif » qui ne sera plus compartimenté ni cloisonné, et qui s'adressera aux capacités fondamentales de nos cerveaux, au-delà de nos cultures : percevoir, relier, catégoriser, mémoriser, créer du sens, imaginer, entrer en réciprocité… Le changement viendra également si nous répondons aux exigences de signification de notre cerveau – et, surtout, si nous apprenons à respecter la « diversité de nos représentations » : que mettons-nous, chacun, sous « apprendre », « enseigner » ? Qu'est-ce pour nous « une langue », une « culture » ? Qui est l'Autre, l'ailleurs… ?

Parce qu'il existe toujours trois temps dans tout ce que nous faisons, un avant, un pendant et un après, nos démarches se doivent d'intégrer ce que j'appelle un « T moins un » : un questionnement simple, direct, destiné à faire prendre conscience de ce qu'est apprendre une langue européenne aujourd'hui : *Qui parle cette langue ? Où se trouve ce pays ? Que sais-je déjà de ce pays ? Qu'aimerais-je comprendre, savoir, découvrir de ce pays… ?* Un « T plus un » doit aussi explorer, chercher, annoncé clairement, construit vers un but individuel ou collectif : *Comment prolonger ce que je viens d'apprendre… ? Où puis-je m'en servir… ? Quelle porte ouvrir maintenant… ?*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Un autre élément de structuration du partenariat apprenant-enseignant est d'« acter » nos objectifs d'apprentissage et d'enseignement dans trois durées : à nous de les construire à court terme, à moyen terme et à long terme. En effet, ces trois durées ouvrent des espaces qui répondent à trois logiques différentes : une logique de régulation (de la survie), une logique d'adaptation (de nos relations sociales), et une logique d'évolution (de notre relation à soi).

***C.P.** : Utiliseriez-vous l'expression « perspective actionnelle » ?*

H.T-F : Pourquoi pas ? Mais je n'en connais pas encore les points d'appui, les hypothèses sous-jacentes, la méthodologie, les objectifs prioritaires… J'emploie plus volontiers le terme « approche », car j'y vois une démarche, un mouvement vers, et l'adjectif « actionnelle » contribue à encourager le passage à l'acte. La « perspective actionnelle » souligne davantage, me semble-t-il, l'intention et le résultat espéré.

Pour le neurobiologiste Francisco Varela (interviewé dans les vidéos nº 3 et 4 « Né pour apprendre »[1], il n'y a pas de perception sans action ni d'action sans perception… Nous couplons continuellement action et perception. Ménageons-nous une place assez large à ce couplage dans nos activités éducatives ? Pour F. Varela, « *le langage est fondamentalement une manière de coupler des individus à l'intérieur d'une même espèce pour la coordination de l'action.* » La perspective relationnelle est donc une expression cohérente avec notre réalité cognitive et notre fonctionnement cérébral. Les récentes recherches à l'université de Parme révélant l'existence dans notre cerveau de « neurones miroirs »[2] devraient également nous suggérer quelques pistes, en particulier nous inviter à tenir compte, dans notre approche éducative, de l'importance de l'intention et de l'anticipation intervenant dans nos actes visuo-moteurs. Cela implique un travail pédagogique au niveau de l'écoute et de l'imagerie mentale. C'est aussi valable pour les autres actes perceptifs (audition, kinesthésie…)

***C.P.** : Et l'évaluation en langues ?*

Nous devons annoncer aux intéressés, dès le début de leur apprentissage, les critères et les indicateurs de critères de l'évaluation qui sera pratiquée. Nous devons également préciser le « quoi », le « pourquoi »,

1 Série de 7 vidéogrammes, auteure H.Trocmé-Fabre, réalisation D. Garabédian, production ENS

2 Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, *Les Neurones miroirs*, Odile Jacob, 2008

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

le « comment », le « pour quoi », le « où » et le « quand » de l'évaluation. Il est tout à fait anormal d'attendre que les jeux soient faits pour évaluer un apprentissage selon des critères en général inconnus de celui qui est évalué. L'évaluation doit être avant tout un moyen de construire un parcours, de recadrer, réaménager, réorienter les démarches, les étapes et les outils.

C'est ce que « la perspective actionnelle » se doit d'intégrer. J'espère que les éducateurs scandinaves, qui ne pratiquent l'évaluation chiffrée des élèves qu'à partir de l'âge de 16 ans, nous y aideront.

Hélène Trocmé-Fabre
Docteur en Lingusitique
Docteur d'Etat en Sciences Humaines
Auteure de *Réinventer le métier d'apprendre*, Editions D'Organisation, 1999

Propos recueillis par **Sylvie Abdelgaber**

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1.3. Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ?

Véronique Castellotti

Faire prendre conscience de la pluralité et de la diversité des répertoires plutôt que de partir d'une norme linguistique, pour se construire comme « acteur social plurilingue ».

En matière de langues, les orientations de l'école française, depuis sa fondation comme institution nationale et destinée à tous, ont toujours été sous-tendues par une visée assimilatrice en relation à une idéologie monolingue, homogénéisante et puriste correspondant à des impératifs de construction nationale et à une organisation politique centralisatrice et unificatrice ; le français a été construit comme une nouvelle religion, en tant que « *langue conçue comme homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique* » (Cerquiglini, 2003).

Cette situation, héritée de la Révolution française et pérennisée à la fois par la construction des nations européennes et par la domination coloniale française, semble toutefois, aujourd'hui, être partiellement remise en question par les reconfigurations géopolitiques liées à l'ère postcoloniale, à la mondialisation ainsi qu'aux phénomènes de mobilité de tous ordres et aux revendications identitaires qui les accompagnent. Il est donc temps pour l'école de s'interroger sur les conséquences de ces changements et d'élaborer une politique éducative en conséquence. Je tenterai brièvement, ci-dessous, de proposer quelques principes et modalités susceptibles de contribuer à cette élaboration, en m'appuyant largement sur les travaux réalisés lors d'un séminaire international de réflexion réuni à Tours en aout 2007 à l'initiative de l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue) et de l'équipe DYNADIV et dont l'essentiel a été rassemblé dans un document de synthèse disponible en ligne (Castellotti, Coste & Duverger 2008).

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL… 10 ans après

1.3. Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ?

Véronique Castellotti

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Paradoxes de la situation française

Le défi majeur pour imaginer des orientations alternatives qui soient en même temps constructives, c'est-à-dire qui aient une chance de trouver une concrétisation effective, est d'identifier et de prendre en compte les éléments incontournables, à priori perçus comme paradoxaux, voire contradictoires, de la situation scolaire française en matière de langues et de ses évolutions.

Il faut tout d'abord prendre la mesure de ce qu'implique l'importance du français comme langue majeure de scolarisation, avec ses différentes facettes : langue nationale « officielle », langue « unique » de la grande majorité des apprentissages, langue de socialisation et de communication régulière, voire unique pour beaucoup d'enfants…, mais aussi langue étrangère pour quelques-uns d'entre eux, et langue plus ou moins familière pour beaucoup d'autres.

Il faut ensuite affirmer et rendre visible la présence d'autres langues et variétés, de manière plus ou moins prégnante, dans les échanges quotidiens de nombreux enfants, à l'extérieur de l'école et dans les « espaces intersticiels » de celle-ci.

Enfin, d'autres langues sont présentes à l'école et y ont « droit de cité » de façon officielle : langues étrangères enseignées ou utilisées pour l'apprentissage d'autres disciplines, langues faisant l'objet d'activités de découverte et de manipulation dans des approches « plurielles » (éveil aux langues, intercompréhension, démarches contrastives, didactique intégrée) et dans certains cas, enseignements de « langues et cultures d'origine » d'une partie des enfants. La perspective proposée ici consiste à favoriser une intégration la plus complète possible de l'ensemble de la sphère langagière, de manière à ce que les ressources construites de façon « localisée » pour telle ou telle langue ou variété soient réinvesties dans l'ensemble des domaines de mobilisation de cette sphère. Il s'agit donc de construire et de diffuser les bases d'une éducation linguistique générale et transversale, développant la maitrise du français tout en s'appuyant sur la variation, la pluralité et l'hétérogénéité comme fondements mêmes de cette éducation.

> *« Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement,*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité » (Castellotti, Coste & Duverger, 2008 : 12).

D'abord une prise de conscience

On propose ainsi, pour réaliser ce programme, de renverser la logique traditionnelle qui consiste à partir d'une norme monolingue (supposée commune et partagée) et à aborder secondairement (au mieux) la pluralité pour, au contraire, faire d'abord prendre conscience aux enfants de la pluralité et de la diversité de leurs répertoires : c'est en partant de cette variation constitutive qu'on pourra expliciter la construction de « *normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation* » (Ibid. : 14). Un tel travail d'explicitation apparait nécessaire pour permettre à tous les élèves de prendre conscience du fait que ces normes ont une histoire et une inscription sociale, qu'elles ne sont ni naturelles, ni inatteignables.

Dans une perspective « contextualisée », en outre, l'objectif premier n'est pas de proposer un « modèle clé en main » applicable dans tous les cas, mais plutôt de recenser un certain nombre d'expériences de la diversité et de la pluralité qu'il semble important de favoriser à l'école, du point de vue tant de leurs dimensions communicatives, que cognitives et identitaires. Les connaissances, capacités et attitudes visées à travers ces expériences peuvent être abordées, réfléchies et travaillées diversement selon les principales caractéristiques des lieux et groupes concernés, en imaginant des scénarios adaptés aux différentes configurations linguisticoculturelles, tenant compte, en particulier, des places et « poids » respectifs des langues/variétés en présence.

Si les finalités et objectifs demeurent communs, l'attention et l'importance à accorder, au niveau des établissements et des enseignants, aux différentes dimensions sont à pondérer en fonction des capacités des enfants et de leur histoire, des compétences des enseignants et des projets des écoles, des langues présentes dans l'environnement (langues régionales, familiales, du voisin…), etc. C'est alors un curriculum à géométrie variable qui se construit, en favorisant une approche intégrative prenant en compte les « *trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues* » (Conseil de l'Europe 2001 : 129), et en œuvrant à la construction d'une compétence plurilingue

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

et pluriculturelle déséquilibrée, composite et hétérogène, mais « *une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12).

Savoir mobiliser des ressources

Les capacités et stratégies développées par les enfants pour mener à bien ce programme conduisent au développement et à la mise en œuvre d'une « compétence d'appropriation plurilingue » (Castellotti & Moore, 2005 : 130 ; voir pour une synthèse Candelier & Castellotti à paraître), c'est-à-dire d'un « apprendre à apprendre » avec, par et dans la pluralité, se caractérisant notamment par l'articulation d'une expérience sociocommunicative plurielle et d'une conscience réflexive de la diversité. Cette expérience et cette conscience sont, au premier chef, favorisées ou inhibées par l'action des enseignants, par leur propre engagement dans cette éducation plurilingue.

Il ne s'agit plus, on l'aura compris, « d'apprendre des langues » en tant que « matières » distinctes entre elles et séparées des autres apprentissages, mais de se construire comme « acteur social plurilingue », à même de vivre, d'apprendre, de transmettre, d'interagir en mobilisant de façon adéquate des ressources diversifiées. Cette orientation peut paraitre utopique, c'est pourtant celle qui caractérise les usages sociolinguistiques des milieux dominants. Choisir et prendre les moyens d'étendre à tous, dans le cadre scolaire, une telle perspective, c'est aussi faire le choix d'une société plus citoyenne, à la fois diversitaire et inclusive.

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Bibliographie

Bertucci M.-M. & Corblin C. (éd.), (2004) *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique,* Paris, L'Harmattan.

Candelier M. & Castellotti, V. (à par.) « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » dans Simonin, J. & Wharton, S. *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts,* Lyon : ENS Éditions.

Castellotti V., Coste D. & Duverger J. (coord.) (2008) *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, ADEB
http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

Castellotti V. & Moore D. (2005) « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation », dans Beacco et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.

Cerquiglini B. (2003) « Le français, une religion d'état ? »
http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/article_francais.html [consulté le 20-01-2009]

Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues,* Paris.

Didier. Costanzo E. (2002) *L'Éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ?* Étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste D., Cavalli M., Crişan A. & Van de Ven P.-H. (2007) *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/prague_studies07_FR. asp ?

Coste D., Moore D., Zarate G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Ducancel G. & Simon D.-L. (Dir.) (2004) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Repères n° 29, INRP.

Moore D. (2006) *Plurilinguismes et école,* Paris, Didier-CREDIF, collection LAL.

Roulet E. (1980) *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée,* Collection LAL, Paris, Hatier.

Zarate G., Levy D. & Kramsch C. (Dir.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1.4. Que dit la pédagogie Freinet du *Cadre européen* et de sa philosophie ?

Passer de l'enseignant qui programme aux élèves qui s'autorisent

Nicolas Go et Juliette Gasselin

L'éducation aux langues peut trouver sa place, modeste et enthousiaste, dans l'économie générale de l'enseignement ; elle doit exister sans dominer. On trouvera ici une présentation générale de pratiques de langues étrangères en pédagogie Freinet dans des classes ordinaires du premier degré.

Les propositions qui suivent supposent une exigeante « pratique coopérative » d'enseignement qui ne saurait se réduire à quelques formes d'action élémentaires, voire idéologiques, et reposent sur une pratique de « dévolution[1] généralisée », par laquelle les élèves sont certes acteurs, mais surtout auteurs/créateurs de leurs tâches, ainsi que de l'organisation sociale de la classe dans son ensemble. Une pratique pour laquelle l'enfant existe, non pas simplement comme élève, mais, radicalement, comme être humain, considéré dans sa complexité sociale et singulière. Une pratique par laquelle, loin de simplement préparer l'enfant à l'actuelle vie en société, et plus encore que de préparer en lui l'homme de demain, on lui permet de « vivre et expérimenter, ici et maintenant, sa propre humanité. »

Le caractère essentiel du désir

Le principal problème de l'apprentissage des langues vivantes est le suivant : que cet apprentissage soit vécu, éprouvé, expérimenté comme « désirable », c'est-à-dire nécessaire, non pas au sens utilitaire du terme, comme lorsqu'on dit « parler des langues étrangères sera nécessaire dans la société de demain », mais au sens d'une « nécessité intérieure », comme l'exprimait Kandinsky à propos de la création artistique. Une nécessité intérieure éprouvée, « ici et maintenant », comme un désir de faire. Sans doute est-ce là le plus grand impensé des didactiques contemporaines, et peut-être le principal motif de leurs échecs relatifs : l'oubli massif du désir, éventuellement relégué au statut de simple « motivation ».

1 La dévolution peut se définir comme transfert de la responsabilité de l'étude du professeur vers les élèves.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nicolas Go et Juliette Gasselin

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Nous suggérons, contre les représentations communes, le caractère « essentiel » du désir. L'attrait, l'envie, l'inclination, la tentation, la curiosité, le caprice, la volonté même, n'en sont, parmi tant d'autres, que des expressions possibles. Disons, avec Spinoza, que « *le désir est l'essence même de l'homme* »[2]. Il est en quelque sorte notre puissance de vie, « *la puissance d'agir ou, en d'autres termes, la force d'exister* »[3], ce qui est confirmé par certains travaux actuels en neurobiologie[4]. L'oubli du désir en éducation, et à l'école en particulier, c'est la mutilation de l'être, et la négation du principal moteur des apprentissages et de l'existence en général.

Notre thèse est la suivante : les difficultés actuelles de l'enseignement des langues vivantes, mais aussi de l'apprentissage/enseignement tout court, tiennent, en partie certes mais irréductiblement, à l'incapacité de l'école à créer un milieu favorable à l'activité créatrice du désir entendu comme force d'exister. Ce n'est pas pour rien que la question est si rarement posée : elle implique une transformation radicale, non seulement du rapport aux savoirs, mais aussi des rapports d'élaboration des savoirs. C'est que le désir ne se décrète ni ne se commande : il lui faut un milieu social par lequel il se déploie et prolifère. Ce milieu est celui d'une « pratique sociale coopérative », qui a bien entendu ses conditions d'exigences, sans lesquelles elle n'est qu'une manière particulière d'organiser les relations sociales.

Nous nous proposons de définir « les éléments d'une pratique sociale coopérative » qui soit le lieu de l'effectuation des processus de désirs singuliers dans l'activité de connaissance, et de « déterminer les conditions particulières des pratiques langagières » favorisant une confrontation aux langues dans leur réalité complexe[5].

On a depuis longtemps renoncé à une approche « naturelle » de l'apprentissage des langues, imitant l'acquisition de la langue première (dite maternelle). Il lui manque le bain langagier et les nécessités de la relation familiale, dont on trouve un équivalent lors des séjours à l'étranger

2 Spinoza, *Éthique*, Partie III, « Définition des affects », I.
3 *Ibid.*, Partie III, « Définition générale des affects », Explication.
4 Voir par exemple Antonio R. Damasio, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions,* Odile Jacob, 2003, p. 41.
5 On trouvera un développement complet sur les « principes de la pratique » en pédagogie Freinet dans la revue scientifique *Penser l'Éducation* (Laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen), numéro 25, premier semestre 2009, par le Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nicolas Go et Juliette Gasselin

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ou par exemple dans la relation amoureuse bilingue. Ce n'est pas une raison pour verser dans l'approche grammaticale traditionnelle, fondée sur l'analyse du système linguistique. Il est possible de créer une forme de lien social suscitant le désir des échanges linguistiques, et instituant la légitimité d'un effort pour écrire, lire et penser dans une langue étrangère ou régionale.

Commencer avant de savoir…

La première condition parait être une « banalisation » des langues vivantes insérées dans les usages linguistiques ordinaires de la classe. Idéalement, les élèves devraient pouvoir passer spontanément et sans façon d'une langue à l'autre si besoin. En outre, ils doivent pouvoir « baragouiner » faute de mieux, l'intention de communiquer ou de créer dans une langue étant prioritaire par rapport à la correction de l'expression. Comme aimait à le répéter Freinet, « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* », ce qui signifie qu'on n'attend pas de savoir parler, écrire ou lire, pour commencer à parler, écrire ou lire. En outre, on n'apprend pas à parler, écrire ou lire pour ne rien dire, ni rien en faire. L'élève en position d'auteur (l'auteur « s'autorise ») fera avec les moyens du bord, comme on dit ; l'essentiel est qu'il se lance dans l'expression/création/communication au sein d'un groupe aidant. La dévolution radicalisée, qui caractérise la pédagogie Freinet, suppose de créer le milieu d'une pratique sociale scolaire où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu scolaire lui-même. Tout désir étant par définition à la fois « singulier » (impossibilité de deux désirs identiques) et « opaque » (impossibilité d'en donner l'analyse objective), sa maitrise, sa programmation, sont impossibles. Plutôt que de le contraindre à consentir, le professeur met l'élève en situation de « pressentir » la potentialité d'accroissement de puissance que représente pour lui une situation donnée.

Voici quelques dispositifs mis en œuvre dans les classes, de façon systémique, afin de multiplier les occasions pour les élèves d'éprouver l'utilisation d'une langue étrangère comme outil d'accroissement de leur puissance.

L'imprégnation socialisée et contextualisée de la (des) langue(s) est commencée le plus tôt possible, dès la maternelle. Le professeur s'exprime dans la langue sans exigence particulière, mais toujours en

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nicolas Go et Juliette Gasselin

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

situation. Les séances de pratiques corporelles[6] sont tout indiquées pour cette imprégnation, parce que le professeur peut « joindre la parole au geste », et que le plaisir des œuvres du corps constitue une condition très favorable à la mémoire affective. De temps à autre, il sollicite l'expression des élèves, mais sans jamais la forcer. Sont aussi favorables pour cette imprégnation toutes les situations où les élèves sont en position d'agir : réaliser une production musicale, une production graphique, une recette ou une réalisation manuelle.

La création de textes est favorisée dès que possible : le temps quotidien de l'écriture libre[7] est ouvert à l'écriture en Langue(s) Vivante(s). N'importe quel élève peut, s'il le souhaite, demander au professeur de l'aide pour produire un texte qui, une fois terminé et en temps voulu, sera présenté à la classe. Le problème porte sur « l'enjeu » de la création, c'est-à-dire la « créativité » qui détermine la production des textes : le résultat importe moins que le processus qui a conduit à ce résultat. Il faut garder présent à l'esprit que les productions sont déterminées par les conditions sociales de leur processus de production, ce qui interroge les situations de communication et leur rapport à la pensée personnelle de l'élève. En tant qu'auteur/créateur, « l'élève opère des transformations sur ses propres productions. »

Ce texte libre, dont l'auteur est membre de la classe, constitue alors pour les autres élèves novices une énigme à déchiffrer. Ils se trouvent ainsi dans une position équivalente à celle des enfants de cours préparatoire découvrant un texte qu'ils ne savent pas lire. La « démarche de lecture/découverte », dite « méthode naturelle » de lecture, suit une progression empiriquement et soigneusement élaborée, qui peut parfaitement être adaptée à l'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue. Elle vise essentiellement à ne pas désapproprier les élèves du rapport au texte et à maintenir l'efficience de la relation sociale et affective dans le travail, toujours disponible à l'insolite et à l'incertain. La découverte du texte se fait de manière exploratoire, sans ordre particulier, de proche en proche, chacun étant sollicité pour proposer ses propres hypothèses, selon son propre mode de compréhension. Cette reconstitution, collective et non linéaire du texte, sous la vigilance de son auteur qui se tient au tableau

6 Comme dans les autres disciplines, les pratiques corporelles sont le lieu de la créativité, l'élève y est comme ailleurs auteur, créateur, transformateur, etc.
7 La référence est le temps de travail individualisé en pédagogie Freinet, où sont produits quotidiennement des « textes libres ».

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nicolas Go et Juliette Gasselin

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

pour accueillir avec le professeur les propositions de ses camarades, se termine, une fois complétée, et après relecture en commun, par une « chasse aux mots », ou aux « syntagmes » : une courte liste de mots ou d'expressions proches est constituée au tableau, à partir de ceux du texte qui retiennent l'attention des élèves. Puis chacun recopie l'ensemble sur son propre « cahier d'auteur ». Le professeur recopie chaque texte sur une affiche placée au mur, qui constitue ainsi à la fois une mémoire didactique du travail de la classe, et un répertoire langagier disponible pour les textes futurs. C'est la fréquence de ces textes, leur diversité et leur portée affective, qui favorisent des apprentissages impliqués et donc efficients.

Une pratique sociale, une pratique de coopération

La pratique sociale est ainsi éprouvée comme le lieu ou la promesse d'une jouissance, les succès devant le groupe comme des expériences de la dignité. La jubilation socialisée repose principalement sur « l'effet de reconnaissance » par le groupe qui à la fois accompagne les processus singuliers (contributions du groupe dans les activités de recherche personnelle) et les valorise (reconnaissance du statut d'auteur et validation d'un succès). La jubilation se produit aussi bien comme effet d'un processus personnel dans l'adéquation entre le travail et le désir (qui s'éprouve comme satisfaction de réussir une tâche assumée), que comme inscription de la tâche dans la relation sociale. Mais cette relation coopérative reste le milieu d'une mise en œuvre et de l'apprentissage d'une « pensée personnelle ».

En sus, certains textes sont créés en commun, au tableau, à un rythme et d'une manière qui dépend du contexte de la classe. Les résultats de ces pratiques d'écriture collective sont de même recopiés et affichés. Tout acte d'apprentissage suppose des phénomènes de transformation. Toutes les activités de transformation se trouvent déterminées et régulées dans la classe par ce qu'on peut considérer comme une pratique générique. C'est une pratique sociale, connue sous le nom de « coopération ».

De multiples formes de publication

Les textes créés, individuellement ou collectivement, font l'objet d'une publication dans « la collection littéraire de la classe », qui rassemble déjà les textes libres sélectionnés en français, et auxquels ils s'ajoutent. Si la situation s'y prête, si les élèves le décident, un numéro spécial en

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nicolas Go et Juliette Gasselin

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Langue(s) Vivante(s) peut être édité. Il peut s'agir également d'un « album illustré ».

La « correspondance scolaire » est une autre manière de faire, soit avec une classe étrangère, soit avec une classe française pratiquant l'écriture en langue étrangère ou régionale. Dans ce dernier cas, on se contentera de quelques textes parmi d'autres en français.

La pratique de présentations d'albums, de livres, par les enfants eux-mêmes, doit rester à l'initiative des élèves, qui choisissent librement leurs lectures et celles qu'ils présentent. Elle est néanmoins organisée et valorisée par le professeur, qui entretient l'intérêt par la qualité de son propre accueil. Elle nécessite une bibliothèque de classe ou une BCD suffisamment fournie. La « présentation orale » se fait généralement en français, les élèves les plus impliqués pouvant néanmoins s'essayer, avec l'aide bienveillante du professeur et du groupe, dans la langue concernée.

« L'entretien libre du matin » est un lieu favorable à des communications informelles des élèves sur la culture de la (des) langue(s) cible(s). Toutes les références seront accueillies, valorisées, et le professeur suggèrera des prolongements pour les activités de recherches personnelles. Il suscitera la référence aux cartes géographiques, aux évènements d'actualité, etc.

Les « exposés » porteront sur, ou seront l'occasion de références culturelles et linguistiques. Le professeur participe à leur préparation dans les temps de travail individualisé, pour assurer les références pluriculturelles.

Les « créations diverses, musicales ou sonores, chantées, contées, etc. » sont aussi bien des occasions de pratiquer les langues.

De façon générale, c'est le professeur qui porte la responsabilité de donner vie aux pratiques langagières et aux références culturelles afférentes. Outre l'animation des diverses institutions évoquées ci-dessus, il veille à créer des liens, des rappels, à solliciter la mémoire didactique et l'imagination créatrice, à provoquer les effets de communication susceptibles de nourrir l'activité coopérative.

Quand apprendre est un processus de vie

Un dernier point mérite d'être précisé : plus que l'apprentissage d'une langue, la visée est celle d'une « éducation aux langues », ce qui suppose une approche résolument « plurilingue et pluriculturelle ». Ceci est favorisé

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

par la multiplicité des dispositifs (exposés, correspondance, textes libres, entretiens, etc.), elle-même portée par la multiplicité des propositions d'élèves, que permet notamment le travail individualisé[8]. De même, la polyrythmie peut être considérée comme la conséquence nécessaire de l'institution des élèves comme auteurs-créateurs dans des processus singuliers. Les désirs singuliers, pour éprouver leur puissance créative, doivent élaborer leurs propres cheminements. Ceci n'empêche pas qu'ils puissent se rencontrer, bien au contraire : la rencontre des singularités transforme leur cheminement propre par les effets d'altération[9] et l'amplification des puissances.

Ici, la pratique pédagogique déclare la fin des certitudes. Non pas programmer (du point de vue du professeur) pour réduire l'incertitude et diriger la production des savoirs, mais s'autoriser (du point de vue des élèves) pour accroire la créativité et coopérer dans les pratiques de connaissance. Non pas procédures et cadence, mais processus et rythmes. Non pas chronologie (découpage du temps en plages progressives répondant à une programmation des apprentissages) mais histoire (devenir par évènements imprévisibles portés par l'intentionnalité). Cette fin des certitudes ouvre à une nouvelle posture d'écoute, qui interpelle la didactique contemporaine, et la recherche en général. Donner la primauté aux processus de vie, à la créativité, au sein d'une pratique sociale coopérative où les élèves sont institués comme auteurs et, dans ce contexte, organiser une rencontre efficiente avec les cultures, voilà une formulation possible des enjeux. Ceci engage une reconsidération de l'enseignement dans son ensemble, et un renouvèlement conséquent des didactiques, intégrées dans une épistémologie complexe. L'écoute est le corrélat de la créativité, et la créativité est une expression éminente de l'humain. Ce que l'école s'entête à oublier, aux prises avec ses déterminismes politiques. Comme disait Deleuze, créer, c'est résister.

Nicolas Go
Université Paris X et université Montpellier III, mis à disposition de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (pédagogie Freinet) pour la recherche, chargé d'enseignement à l'université de Provence

Juliette Gasselin
Professeure des écoles en cycle 3, habilitée pour l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol, animatrice de la commission Langues Vivantes à l'Institut Coopératif de l'École Mode

8 Outre le fait qu'elle favorise la « singularité » dans l'hétérogénéité, telle est la grande vertu des temps réguliers de travail individualisé : chaque élève étant consacré à sa propre tâche, la vie de la classe s'enrichit considérablement de la « diversité », de la « multiplicité » et de la grande « quantité» des objets de connaissance, lesquels entrainent par suite le multiplication des lie ns et relations inattendues et créatrices.
9 Du latin *alterare*, « rendre autre ».

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1.5. En Finlande, l'apprenant au centre

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

En Finlande le *Cadre européen* semble bien en phase avec un système d'enseignement modulaire, une approche socio-constructiviste de l'apprentissage et une adaptation fluide de l'évaluation. Tout va donc bien pour les langues là-bas ? Pour l'anglais, uniquement ! disent les auteures de cet article.

L'enseignement des langues étrangères occupe traditionnellement une position importante dans le système éducatif finlandais. Au moment de se présenter aux examens de baccalauréat, les élèves peuvent avoir étudié dans le cadre scolaire jusqu'à 6 ou 7 langues en plus de leur langue maternelle. Cette situation s'explique sans doute partiellement par le fait que la Finlande est un pays bilingue. Si la grande majorité de la population parle le finnois comme langue maternelle, il y a aussi une minorité suédophone, et, à la fin de sa scolarité obligatoire, tout jeune doit avoir au moins des connaissances de base dans la langue qui n'est pas sa langue maternelle. Un deuxième facteur intervient certainement aussi : dès qu'on sort de la Finlande (ou des pays nordiques), ni le suédois ni le finnois ne sont bien utiles pour entrer en contact avec les gens. Si l'on aime voyager ou si l'on veut se donner la possibilité, par exemple, de faire des études supérieures à l'étranger, il est préférable de commencer sa préparation linguistique dès le collège.

Le programme linguistique de base comprend donc au minimum la deuxième langue nationale et une langue étrangère (LE). Dans le cas type, c'est cette dernière que les élèves commencent à apprendre en premier, le plus souvent vers l'âge de neuf ans, en troisième année de scolarisation, la tendance actuelle étant de commencer plus tôt. Viennent ensuite, en plus de la deuxième langue nationale, une deuxième langue étrangère, puis éventuellement une troisième, voire une quatrième et une cinquième LE avant la fin du collège. Les élèves intéressés ont en principe encore la possibilité de commencer l'étude d'une nouvelle LE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

au lycée. La gamme des langues proposées au niveau national est vaste : en plus du suédois comme deuxième langue nationale, sont proposés dans au moins une commune l'allemand, l'anglais, le chinois, l'espagnol, l'estonien, le français, l'italien et le russe. Nous nuancerons à la fin de cet article cette présentation plutôt positive de la situation.

Le rôle du CECRL

L'approche préconisée par *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a une importance fondamentale dans le domaine de l'enseignement des langues en Finlande, notamment dans le cadre scolaire. La traduction finnoise du CECRL, parue en 2003[1], constitue le cadre de référence des deux plans nationaux d'enseignement en vigueur actuellement qui concernent respectivement les lycées (LOPS, 2003[2]) et l'enseignement primaire et secondaire (POPS, 2004[3]). Ces documents contiennent une échelle de niveaux de compétences un peu plus détaillée que celle du CECRL, le niveau A1 étant subdivisé, pour des raisons pédagogiques, en trois (A1.1, A1.2 et A1.3). Les nouveaux manuels destinés à l'enseignement primaire et secondaire, encore partiellement en cours de rédaction, adoptent l'approche actionnelle du CECR.

Les plans nationaux d'enseignement fixent aussi les objectifs en termes de niveaux de compétence à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire (non illustrés ici) et à la fin du lycée (voir le tableau ci-dessous, adapté du LOPS). Rappelons que chaque élève peut en principe avoir dans son répertoire plusieurs LE-A, LE-B2 ou LE-B3. (Malgré la similitude, les codes utilisés pour les différents cursus n'ont aucun lien avec ceux indiquant les niveaux de compétences dans le CECRL.)

1 *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Werner Söderström Osakeyhtiö, 2003. Traduction par Irma Huttunen et Hanna Jaakkola.
2 Lukion opetussuunitelman perusteet, 2003. http://www.oph.fi
3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. http://www.oph.fi

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Cursus	Langue	Compréhension à l'oral	Production orale	Compréhension de textes	Écriture
A ; 8-12 ans d'études	anglais	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
	autres langues	B1.2 – B1.2	B1.1	B1.2	B1.2 – B1.2
B2 ; env. 5 ans d'études	anglais	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
	autres langues	A2.2	A2.1 – A2.2	A2.2 – B1.1	A2.1 – A2.2
B3 ; env. 2,5 ans d'études	anglais	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1
	autres langues	A2.1 – A2.2	A2.1	A2.1 – A2.2	A1.3 – A2.1

Organisation de l'enseignement

L'enseignement est fréquemment, au niveau du secondaire, organisé en modules, chaque module consistant de 38 cours, de 45 minutes chacun, répartis sur environ 6 semaines. Pour des raisons pratiques (emploi du temps), les cours de 45 minutes sont souvent regroupés de sorte que le travail se fasse par périodes de 60, 75 ou 90 minutes. Ce système modulaire permet aux élèves de se concentrer sur une matière pendant quelques semaines, mais, contrepartie négative de ce travail semi-intensif, il peut se passer jusqu'à plusieurs mois entre les modules. Il est évident qu'une telle période prolongée sans contact avec la langue étudiée fait que l'élève a le temps d'oublier une partie de ce qu'il a appris et qu'on ne peut se dispenser de consacrer une partie du module suivant à la révision. Conséquence : la progression n'est pas ce qu'elle pourrait être si les modules s'enchainaient. Seule exception à cette règle générale, l'anglais, présent dans la vie de tous les jeunes par la musique, par la télévision (les émissions sont toujours en version originale) et, bien sûr, par l'Internet, puisque pratiquement tous les foyers sont équipés d'au moins un ordinateur familial, chaque lycéen ayant souvent en plus son propre ordinateur.

Principes, méthodes et pratiques

Deux principes fondamentaux régissent l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères dans le cadre scolaire. D'une part, comme dans tout enseignement de niveau primaire ou secondaire, c'est l'approche socio-constructiviste qui est mise en avant : l'acquisition des compétences et des connaissances se fait en fonction non seulement de l'investissement

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

individuel de l'apprenant, mais aussi en fonction de la coopération qui s'établit entre les partenaires impliqués dans le processus (enseignant(s), autres élèves, société environnante…). D'autre part, depuis les années 1970, l'accent est mis sur la fonction communicative de la langue, parfois sans doute dans un sens trop restreint : les élèves devraient apprendre surtout à s'exprimer à l'oral. Cette orientation ayant déjà une position dominante, il a paru assez naturel, dans les plans nationaux d'enseignement de 2003 et 2004, de fixer les contenus et les objectifs d'après les compétences de communication présentées dans le CECRL.

Les méthodes d'enseignement et les pratiques de classe reflètent naturellement les principes de fond exposés dans les deux documents de référence. Ainsi, les activités en classe sont centrées sur les apprenants. L'enseignant ne peut se (re) présenter comme le détenteur des savoirs ; son rôle est de coordonner les activités et de créer les conditions d'apprentissage qui permettent aux élèves de se percevoir comme acteurs dans leur propre processus d'apprentissage/acquisition. Dans la situation idéale, ce sont les exercices de communication orale qui sont mis en avant en salle de classe, tandis que les exercices écrits se font plutôt à la maison pour être seulement rapidement corrigés pendant les cours. Des pratiques de classe très variées sont rendues possibles par les outils dont les salles sont équipées – notamment la connexion Internet – et qui permettent un regard direct sur le pays dont on étudie la langue. Pour quelqu'un de peu habitué à ce type d'approche, une classe de LE finlandaise peut paraitre peu organisée, voire chaotique : les élèves discutent, se déplacent, interviennent auprès de l'enseignant tandis que celui-ci se fait discret pour laisser l'initiative aux élèves. Cette prise en charge personnelle des activités et ce refus de coller les élèves à leur chaise et table semble contribuer à créer une atmosphère propice à l'apprentissage. À l'enseignant, bien sûr, de s'assurer de ce que les conditions restent telles que les élèves peu enclins à s'exprimer puissent aussi trouver leur compte dans les activités construites pendant les cours. Un véritable défi parfois !

L'évaluation

Il est évident que l'approche actionnelle devrait se refléter aussi dans les pratiques évaluatives. Si c'est effectivement le cas dans le cadre de cours

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

particuliers, notamment en ce qui concerne l'auto-évaluation exploitant les descripteurs du type « Je sais…/Je suis capable… », l'évaluation sommative sur le bulletin des notes continue de se faire selon l'échelle traditionnelle allant de 4 (insuffisant) à 10 (excellent). Dans les PNE, les descripteurs contenus dans les échelles de compétences sont mis au niveau de la note 8 sur cette échelle. Toutefois, la notation n'étant pas obligatoire dans les premières années de scolarisation, l'évaluation prend alors la forme d'appréciations verbales destinées à mettre en valeur les acquis de l'élève.

Pendant leur scolarité, les élèves sont confrontés à un seul examen qui permet une comparaison des résultats dans toutes les écoles du pays, à savoir le baccalauréat qui sanctionne, comme en France, l'ensemble des études. Il est constitué d'épreuves nationales, que tous les candidats dans tous les établissements passent à la même heure. Cet examen, d'une importance capitale pour les élèves, puisque c'est le passeport pour les études supérieures, n'est toutefois pas directement lié aux descripteurs de compétence contenus dans le PNE. Cette contradiction est doublée d'une autre : s'il est censé refléter les objectifs définis dans le PNE, où l'importance de la communication orale est soulignée, le baccalauréat ne contient aucune épreuve de production orale. Pour pallier ce manque évident, un module d'expression orale obligatoire et une évaluation/notation seront intégrés au programme de la LE-A en fin de lycée à partir de 2010.

Le *Portfolio européen des langues* en Finlande

Le *Portfolio européen des langues* a été introduit en Finlande il y a une dizaine d'années. La mise en œuvre d'un travail de pilotage important a été dirigée par M. Viljo Kohonen[4], professeur de didactique des langues à l'université de Tampere. Ce pilotage concernait les établissements de tous les niveaux et de tous les types, du primaire au lycée, des écoles publiques « ordinaires » aux écoles d'application universitaires[5]. Durant ce processus, le modèle du *Portfolio* a été mis à la disposition des

4 Voir, par exemple, *Préparer les enseignants à l'utilisation du* Portfolio européen des langues – *arguments, matériels et ressources*, David Little, Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer et Radka Perclová. Conseil de l'Europe, 2008.

5 Établissements dans lesquels les étudiants se destinant au métier d'enseignant effectuent des stages pratiques d'enseignement qui font partie intégrante de la formation pédagogique. Ces stages se font sous la direction d'un enseignant responsable, présent dans la classe.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

enseignants sur l'Internet[6], mais la validation officielle est encore en cours et l'utilisation du *Portfolio* n'est pas mentionnée dans les plans nationaux d'enseignement. En effet, imposer un outil d'enseignement à l'ensemble du corps enseignant est difficilement concevable dans le contexte finlandais où les enseignants sont libres de choisir tant les méthodes d'enseignement que le matériel dont ils se servent pour atteindre les objectifs fixés dans les plans nationaux d'enseignement.

La généralisation de l'utilisation volontaire du *Portfolio* des langues impliquerait un changement important non seulement dans les pratiques mais aussi dans les attitudes traditionnelles. Les enseignants ont pu reprocher au *Portfolio* d'être source d'une grande augmentation de leur travail – ce qui est sans doute vrai si le *Portfolio* s'ajoute à tout ce qui se fait déjà, notamment sur le plan de l'évaluation. Si, par contre, l'enseignant reconsidère l'ensemble de sa façon d'évaluer et utilise le *Portfolio* pour remplacer ses pratiques habituelles, la quantité du travail ne devrait pas augmenter. Ceci dit, bon nombre d'enseignants exploitent déjà en partie le principe du *Portfolio des langues*.

Et aujourd'hui ?

Au début de ce texte, nous avons décrit les études de langues étrangères d'une manière qui peut faire penser que ces études se portent bien en Finlande. Il n'en est rien. Jusqu'au milieu des années 1990, le programme linguistique présentait une grande diversité : les communes, en charge de l'organisation de l'éducation publique, proposaient dans beaucoup d'écoles, comme première LE, au moins l'anglais, l'allemand et le français. Dans un certain nombre de communes, le russe et l'espagnol s'ajoutaient à cet éventail. Ces mêmes langues pouvaient être inscrites plus tard, comme matières optionnelles, au programme d'études, tout comme, dans quelques établissements, l'italien et le portugais.

Que reste-t-il de cette possibilité offerte à pratiquement tous les élèves de se construire les fondations d'un plurilinguisme actif dès le primaire ? Aujourd'hui, la situation est alarmante. Avec la disparition d'un programme de langues varié au niveau institutionnel et, par conséquent, individuel, le pays est en train de perdre un de ses plus grands atouts. Malgré les discours des décideurs soulignant l'importance de la maitrise de plusieurs

6 http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/suomi/index.html

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

1. Le CECRL... 10 ans après

1.5. En Finlande, l'apprenant au centre

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

langues étrangères – hypocrites, a-t-on envie de dire –, un certain nombre de décisions politiques et économiques tant au niveau national que local ont conduit à une très grande réduction dans l'offre. En effet, il ne reste que peu de communes qui proposent encore un choix en ce qui concerne la première LE : aujourd'hui, plus de 90 % des élèves commencent leurs études de langue par l'anglais. Ce changement s'accompagne de la diminution drastique du nombre des élèves qui choisissent dans leur programme d'études une langue étrangère optionnelle dans le primaire ou au collège : en 1996, plus de 40 % des collégiens avaient une LE-B2 ; en 2006, la proportion n'était plus que d'environ 13 %.[7] De plus en plus souvent, les élèves étudient seulement une langue étrangère, l'anglais.

Heureusement, l'inquiétude pousse à l'action : depuis quelques mois, plusieurs programmes concrets de promotion des LE ont été lancés, notamment par les associations de professeurs mais aussi par le ministère de l'Éducation. Tous sont hantés par les mêmes questions : comment arriver à ce que les communes proposent des programmes de langues variés et que les élèves et leurs parents s'y intéressent ? Seul l'avenir dira si la tendance peut encore être inversée.

Päivi Sihvonen paivi
sihvonen@helsinki.fi
Département des langues romanes, Université de Helsinki

Marja K. Martikainen
marja.k.martikainen@helsinki.fi
Centre AinO, Université de Helsinki

7 Nous remercions Mme Anna-Kaisa Mustaparta de la Direction nationale de l'enseignement de nous avoir fourni ces informations.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1.6. Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui ?

Nathalie Perez-Wachowiak

Chaque réforme ou changement invite à revisiter les incontournables de la pratique enseignante. Quelle langue enseigner ? Comment s'y prendre ? Pour quelles finalités ? Des questions bien mises en lumière par les nouveaux programmes et le CECRL.

Une des réponses à la question posée par notre titre pourrait être : « Construire une progression complexe » ! Une progression dont le résultat doit être identifiable (… et mesurable ?) selon des descripteurs complémentaires autant qu'indissociables : former le citoyen de demain et de tout de suite, lui donner sans tarder le gout de cette langue, sous peine de voir son appétence des premières heures fondre aussi vite qu'il zappe avec la télécommande du téléviseur familial et, afin qu'il puisse en poursuivre s'il le désire l'apprentissage tout au long de sa vie, lui entrouvrir l'indispensable porte de la culture hispanique, de Don Quijote à Manu Chao, de Lorca aux Codex mayas. Car sans référence à sa culture, on ne peut enseigner la langue de l'autre.

Ce défi aussi titanesque qu'enthousiasmant est relevé chaque jour par des centaines de professeurs d'espagnol, malgré les doutes suscités par l'arrivée des Nouveaux Programmes et du CECRL… ou « grâce à eux » ? Car ce *Cadre européen* a sans nul doute favorisé l'émergence d'un nécessaire et déjà sous-jacent questionnement chez le professeur d'espagnol : Quelle langue enseigner ? Comment s'y prendre ? Pour quelles finalités ?

(De) quelle langue parlons-nous ?

Une seule langue existe, celle qui véhicule la pensée, les émotions, celle qui transcrit et construit mon rapport au monde. « Les mots disent ce que je suis et me construisent ». Le professeur de langue le sait bien, qui a choisi celle-ci pour ce qu'elle lui dit, lui raconte, lui chante d'une culture et

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nathalie Perez-Wachowiak

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

d'un monde qu'il veut transmettre. Et la réponse est là, évidente, hors des évaluations normées passées : la langue à enseigner est la langue vivante, authentique, naturelle, pleine du sens de ceux qui la parlent et l'écrivent depuis des siècles… loin d'une langue figée, objet fossilisé de grammaire ou d'étude.

La langue à enseigner est aussi celle qui permettra à l'élève de comprendre, d'échanger, de « faire » avec l'autre – qui peut être lui-même ! –, une langue pour agir, une langue comme moyen d'action : une langue de communication.

La langue de communication est donc loin de la langue utilitaire qu'on a bien voulu décrire. Elle est la langue vraie, utile, qui participe à l'intégration du futur citoyen-élève dans la société, en ce qu'il saura l'utiliser, c'est-à-dire la mobiliser à l'instant, en situation.

Et sans doute est-ce là le plus grand défi à relever : aider nos élèves à se construire les compétences nécessaires pour qu'ils développent une langue vivante, c'est-à-dire spontanée, adaptée aux contextes d'énonciation du moment.

L'important : les principes et finalités

Ce serait bien la première fois, en didactique, qu'une restriction synthétise la solution !

À cet enjeu fondamental d'enseigner « une langue juste » (comme on chante juste, comme on parle juste…), la perspective actionnelle répond, il est vrai, avec pertinence et élégance, l'élégance des solutions mathématiques. Mais pour autant le CECRL nous figerait-il dans un *Cadre européen* didactique et pédagogique pour l'enseignement des langues vivantes ? Le bon sens nous invite à comprendre que loin s'en faut, car comment imaginer nous priver de toutes les innovations, inventions, expérimentations qui émergent de nos salles de classe. Toute approche qui allie imagination et rigueur, et qui permet à l'élève d'atteindre les niveaux requis, a donc droit de cité. Néanmoins il semble qu'il y ait quelques principes à prendre en compte.

Donner des critères de réussite observables et mesurables (reprenant en cela une des caractéristiques de la tâche) : l'élève doit pouvoir se situer

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nathalie Perez-Wachowiak

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

concrètement dans le processus de construction de sa (ses) compétence(s) tout au long et à la fin de la séance, de la séquence.

Donner du sens au projet de cours, l'annoncer explicitement, et orienter le travail de compréhension, de prise de parole ou d'écriture : l'élève doit savoir où il va, ce qu'il est en train d'apprendre et d'apprendre à faire, et ce projet doit faire sens pour lui. « Écouter un message oral pour ensuite le raconter », « lire un article d'opinion pour en débattre », « trier les informations sur un site internet pour monter une exposition collective au CDI sur… » : du plus modeste au plus ambitieux, le projet annoncé crée les conditions de l'adhésion de l'élève, stimule son autonomie et le mobilise.

De même que l'élève ne parle pas pour faire une phrase grammaticale mais pour exprimer quelque chose, il ne se mobilise jamais autant que s'il sait à quoi va lui servir l'effort fourni.

Définir avec soin le statut des « documents » : combien d'élèves pensent encore que parler en cours de langue consiste, à propos d'un document, à répondre aux questions du professeur (qui en connait la réponse et qui l'attend), se dégageant ainsi de tout investissement personnel, mais surtout s'interdisant toute possibilité de réinvestissement futur ?

La première évidence est que la clé du problème n'est pas le bannissement des « questions » du cours d'espagnol, comme on a crû l'entendre, mais plutôt dans l'interrogation qu'elle suscite à propos de la place à donner au document, voire de sa nature, et plus surement encore du traitement qui en est fait.

Sans être un prétexte, le document n'est pas rituellement non plus « l'objet de tous les désirs » du cours : tantôt support, tantôt outil, tantôt centre d'intérêt pour lui-même, c'est le projet de cours qui en définit le statut et qui donne le sens de sa présence. Le document « authentique » ne se réduit pas non plus à la page littéraire : tout ce qui construit l'identité du pays dont on étudie la langue ne peut-il être considéré comme *authentique* ? Le document pertinent est donc celui qui s'insère dans le projet, et qui « donne à dire, à observer, ou à réfléchir ». Riche certes, seuls son traitement et sa cohérence dans l'économie de la séquence cependant le rendront efficient : c'est-à-dire susceptible de générer de l'intérêt, de l'échange, et d'accompagner le progrès attendu. Une classe

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nathalie Perez-Wachowiak

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

peut autant s'ennuyer que s'enflammer devant une page Web qu'un tableau de Goya !

Articuler les temps de cours autour du projet : les incontournables « étapes du cours » trouvent-elles encore leur place dans les nouvelles attentes pour l'enseignement des langues « vivantes » ? Là encore, seule la finalité annoncée organise les articulations entre les différents temps de l'apprentissage.

Pourtant comment envisager un début de séance sans un temps de reprise ? Moment privilégié qui réinstalle chacun dans un espace commun (après une séance d'EPS, un devoir de maths, plusieurs jours sans heure d'espagnol ensemble), qui réactive les savoirs et savoir-faire et permet d'en vérifier le degré d'acquisition. Ce temps du « *repaso* » n'est-il pas le moment privilégié pour s'essayer au transfert des compétences, « raconter comme un témoin le fait-divers étudié sur le site Web », « poser des questions pour faire avancer le débat amorcé » ? À condition que la consigne ait été donnée de façon explicite pour ce jour-là. Mais les premières minutes sont aussi celles qui redonnent le sens entre les séances précédentes, les activités du jour et celles à venir. Rituelle, cette étape sécurise ; répétitive, elle lasse : l'enseignant créatif sait faire appel à son imagination pour en faire un moment utile, dynamique et annonciateur d'une séance motivante. Faudrait-il s'en priver ?

Si le début du cours est fondamental, il est une autre étape tout aussi essentielle : la trace écrite. Mais ne devrait-on pas parler plutôt de(s) trace(s) écrite(s) ? Depuis que le stéréotypé commentaire récité « *de memoria* » en début de séance (au tableau ?) n'est plus à l'ordre du jour, la trace écrite n'a pas de raison de se réduire à un résumé du cours. Elle aussi s'inscrit dans le projet unique de la séquence et peut revêtir mille formes : un tableau contenant les informations recueillies à partir d'un entrainement à la compréhension de l'écrit, et que l'élève devra relier entre elles pour restituer le sens de l'histoire lue, le script de l'enregistrement écouté, quelques phrases modèles pour pouvoir écrire ou dire à la manière de… etc. Une trace écrite trouve son sens si elle donne aux élèves les moyens d'être en situation de réussite pour accomplir la performance demandée pour le (début du) cours suivant.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Nathalie Perez-Wachowiak

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Recours à la langue source ? Il est clair que le recours à la langue cible est le meilleur moyen d'exposer l'élève à ce matériau vivant qu'il doit s'approprier. Et comme dans tout apprentissage, c'est le dosage qui produit l'effet : l'art de l'enseignant est donc d'exposer l'élève à une langue qui le mette à la fois en situation d'effort et de confort pour assurer le progrès. Pour cela, il ajuste son rythme, sa richesse lexicale, sa complexité morphosyntaxique, il reformule si nécessaire etc. La langue cible doit rester accessible, tout en demandant à chaque fois à l'élève l'effort nécessaire pour améliorer son niveau de compréhension. Mais si le flux verbal submerge l'élève (qui ne sait plus si le professeur lui donne une consigne, lui demande d'ouvrir la fenêtre ou lui pose une question sur l'activité en cours !), la panique intellectuelle prend le pas sur l'envie de comprendre : l'élève est perdu, le professeur l'a perdu. Si le recours à la langue cible est un frein à la construction de la compétence, alors il faut revenir à la langue source pour rétablir momentanément le lien. Il s'agit donc bien de mettre l'élastique à la bonne hauteur, tout en faisant confiance aux capacités des élèves à trouver des « trucs » (nous les appelons « stratégies ») pour mieux comprendre… et l'élastique peut souvent être placé plus haut qu'on ne le croit !

Donner à la langue le temps de se former : si chaque enseignant reconnait que l'erreur est source de progrès, combien pourtant doutent au moment de corriger la faute ? Corriger, ne pas corriger ?

Le CECRL nous indique que le natif n'est désormais plus le référent, et inclut dans ses descripteurs les degrés de maitrise à attendre pour chaque niveau :

- A2 : « … commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ;
- B2 : « ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger ».

Voilà qui nous invite à accepter la phrase juste plutôt que de chercher, sans plus de distinction du contexte d'énonciation, la phrase parfaite. Pour autant faut-il accepter les erreurs ? Ne plus corriger ? Mille fois non ! Il s'agit d'une tâche bien plus complexe et bien plus motivante : le professeur doit désormais résoudre l'équation entre justesse et exactitude (comme aime à le dire Francis Goullier), il doit savoir hiérarchiser la correction des erreurs pendant le cours : que corriger ? Comment ? À qui ?

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Pour quoi maintenant ? Il lui faut inlassablement interroger le contexte d'apprentissage pour évaluer la pertinence de sa correction. Le mieux est l'ennemi du bien : soucieux de lui transmettre une langue parfaite, le professeur souligne souvent chez son élève la « faute commise » (« c'est pour ton bien »), avant de valider l'idée qu'elle supporte et au nom de laquelle l'élève a levé la main pour parler. Combien d'élèves après deux ou trois corrections grammaticales pourtant bienveillantes renoncent à produire leur phrase « Vas-y, reprends ta phrase ? – euh… je sais plus ce que je voulais dire… » Comment s'exprimer (s'exposer ?), énoncer devant les autres une opinion personnelle, si l'on sait (imagine ? craint ?) par avance, que l'on va nous couper la parole pour nous corriger ? Si l'erreur est inhérente à l'apprentissage, alors affirmons que la prise de risque est indispensable aux progrès en langue et ne donnons pas l'impression de la stigmatiser.

Les étapes si incontournables du cours se conçoivent donc classe par classe, projet par projet et répondent au souci de professeur de donner à ses élèves les moyens d'atteindre des objectifs fixés, explicités et les niveaux attendus.

Car aujourd'hui il s'agit pour l'enseignant d'accompagner l'élève dans sa construction de compétences générales et communicatives, d'être le médiateur non entre des savoirs et une classe réceptrice mais entre des savoirs, savoir-faire et savoir-être et le citoyen en devenir qu'est l'élève. Enseigner une langue vivante, c'est enseigner une culture vivante pour des êtres vivants, qui agissent, qui pensent et qui attendent parfois sans le savoir qu'on les aide à pousser les portes de mondes à découvrir. En articulant sa progression autour de séances et de séquences qui tendent vers une langue juste, une langue authentique, palier par palier, de A1 en C2, le professeur d'aujourd'hui conduit chacun des élèves qui lui sont confiés vers son excellence.

C'est une lourde mais belle tâche !

Nathalie Perez-Wachowiak
IA-IPR d'espagnol, académie d'Aix-Marseille

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.1. Valoriser l'hétérogénéité

Claire Névot

Dans les toutes premières réactions au *Cadre* que nous avons recueillies pour les *Cahiers*, ce petit catalogue d'activités imaginées par un professeur pour faire vivre ses classes.

Lorsque j'ai vu apparaitre le *Cadre européen commun de référence en langue*, j'y ai vu l'occasion d'appliquer plusieurs objectifs pour moi directement liés à l'enseignement des langues vivantes :

- Favoriser l'ouverture d'esprit
- Favoriser un partage culturel
- Lutter contre la xénophobie
- Favoriser une démarche culturelle commune
- Favoriser la réflexion des enseignants et des élèves

Le CECRL est un nouvel outil qui prône une perspective actionnelle : pour moi, il s'agit surtout de mettre mes élèves en action, de manière concrète, voire utile.

J'y ai également trouvé une manière de responsabiliser mes élèves et de leur faire prendre conscience de l'utilité des cours. J'utilise de plus en plus l'auto-évaluation : elle favorise le dialogue. Je trouve essentiel, par exemple que mes élèves comprennent l'importance de l'honnêteté vis-à-vis d'eux-mêmes pour qu'ils puissent progresser ensuite. Je leur donne en début d'année ma version des compétences importantes que nous allons évaluer, en les formulant avec des « je sais faire » afin d'adopter une attitude positive.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.1. Valoriser l'hétérogénéité

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Auparavant, ils ne voyaient souvent que leurs fautes, ou même « comment ils étaient nuls » ! Cette nouvelle attitude me permet de leur donner confiance.

Ainsi, le cadre me semble permettre la prise en compte de l'hétérogénéité et la valorisation des élèves quel que soit leur niveau. Il incite à des évaluations plus fréquentes.

Dans un collège « Ambition Réussite »

Depuis 9 ans, je me demande comment faire vraiment réussir mon public. J'ai été amenée à enseigner d'une manière que j'estime de plus en plus concrète. Lorsque le CECRL est apparu, cela n'a fait que renforcer mes démarches.

Dans mes pratiques pédagogiques, rien n'a fondamentalement changé. Cependant, le cadre offre plus de liberté, et permet de mettre en place diverses activités dans lesquelles c'est le message en langue étrangère qui occupe la place prépondérante, avec une grammaire dédramatisée au profit du sens. Certes je tiens à apporter à mes élèves qualité, authenticité et correction de la langue. Sans se focaliser sur la grammaire, c'est à travers le sens qu'à mon avis ils l'apprennent vraiment. Les astuces dont nous nous servons pour décrypter une langue et une culture, tout comme on le ferait dans un pays en langue étrangère me paraissent aussi indispensables.

Dans la classe, je cherche à mettre en place le plus possible des simulations de situations concrètes sous forme de jeux de rôle. Je cherche des idées originales de situations proches du réel. Les élèves jouent et deviennent des acteurs : ils font du théâtre, se mettent dans la peau de personnages, sont autorisés à parler d'eux, de leur famille, de leur monde.

Cela les amuse très souvent. La classe est beaucoup plus vivante. Ils prennent l'habitude de ce mode de fonctionnement et sont très demandeurs.

Parfois, ils ne se rendent même presque plus compte qu'ils travaillent. Ce d'autant plus lorsqu'ils travaillent sur l'outil informatique.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Petit catalogue d'activités

Différentes activités sur un thème donné et pistes d'utilisation

Lorsque l'on travaille « savoir se présenter », j'ai pu jouer autour des tâches suivantes au fil de la séquence :

• *Rencontres à improviser (après préparation individuelle)*

Deux élèves jouent deux personnes qui se rencontrent pour la première fois dans la rue, un café, une chaine de télévision ou au collège.

Deux personnages se rencontrent, ils doivent faire connaissance et se présenter.

Ou encore, un élève doit présenter quelqu'un de sa famille, un ami.

Cela peut se faire sous forme d'exposé oral ou écrit (sous forme d'affiches).

• *Interviews de stars*

Un élève doit collecter des informations sur une star afin d'être capable de répondre à des questions.

L'autre prépare des questions, comme s'il était journaliste.

Le jeu de rôle se déroulera « sur une chaine de télé » ou dans une émission de radio simulée et l'interview se fera en direct.

• *Interview d'un nouveau professeur-élève dans le collège*

On peut demander à un enseignant ou soi-même de se prêter au jeu. Ou encore deux élèves jouent les deux rôles.

• *Rencontres réelles*

En visioconférence : L'an dernier, une de mes classes a réellement rencontré une classe de Malte. Se sont alors posées de vraies questions, y compris sur les différences culturelles et religieuses.
http://www.cite-sciences.fr/blog-education-jeanvilar/

• *Se présenter par mail*

Dans le cadre d'un échange avec des correspondants étrangers, ils rédigent leur présentation.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

J'utilise *eTwinning* (site d'appariement européen, en lien avec les actions Comenius, accessible pour les personnes identifiées pour le moment, renseignements sur le portail ou par l'académie, voir par exemple : **http://www.etwinning.net/fr/pub/news/interviews_/etwinning_and_language_learnin.htm**

Nous avançons de jeu de rôle en jeu de rôle. Tous mes élèves préparent tous les jeux de rôle, mais tous ne « passent » pas devant les autres. Au fur et à mesure de la séquence, qui peut durer 3 ou 5 semaines, je rajoute des éléments de plus en plus complexes. Ils seront tous évalués en fin de séquence.

Toutes ces activités peuvent être transposées à d'autres thèmes. J'utilise les thèmes suivants et j'en fais des parcours de « jeux de rôle ». Au fil des séquences, on peut imaginer des jeux de rôle spécifiques pour travailler certaines structures, ou bien des tâches précises à réaliser. Quelques exemples, un peu en vrac :

- Suivre un itinéraire, savoir demander son chemin, où se trouve une boutique, un magasin, utiliser un plan de métro, savoir se repérer (compétence pragmatique). Indiquer les monuments principaux d'une ville (présent simple, lexique : les boutiques, monuments, etc.). Demander son chemin (questionnement simple, certains modaux) ;
- Inviter des amis et indiquer le chemin pour se rendre chez eux (prépositions de lieu, l'impératif) ;
- Simuler une réception et faire des invitations, des suggestions (capacité, conditionnel, les modaux) ;
- Prendre des renseignements, réserver un taxi, un hôtel… par téléphone, prendre un rendez-vous (lexique : l'heure, les formules de politesse, les modaux) ;
- Aller faire des courses, demander et chercher des choses spécifiques. Demander un prix, négocier (lexique : l'argent, les nombres). Faire une liste de produits à acheter (quantificateurs) Acheter un produit particulier (questionnement précis, conditionnel) Écrire une lettre de mécontentement pour un produit commandé sur Internet (structure de la lettre, description du problème) ;

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Simuler son arrivée aux urgences et devoir décrire ce que l'on ressent. Décrire l'intensité de la douleur, sa localisation (lexique : les parties du corps, expression des émotions, les maladies…).

Des débats

Je peux demander aux élèves de débattre sur des sujets plus ou moins compliqués suivant leurs compétences[1].

En collège, cela reste limité et le professeur doit mettre en place des débats très courts puisque les moyens linguistiques ne permettent pas aux élèves de discuter pendant des heures. Cependant, cette activité est tout à fait réalisable et qui plus est très enrichissante. Le principal intérêt est que les élèves ont recours à des expressions dont ils ont besoin.

Ils prennent conscience en temps réel des phrases ou besoins linguistiques.

Ces débats sont également intéressants au niveau pédagogique pour la gestion de l'hétérogénéité. On remarque que les élèves qui ont des difficultés mettent en place plus de techniques pour pallier leur incompréhension. Ce sont eux qui prennent le plus de risques : en effet, ils n'ont rien à perdre, n'ont en général aucune peur de se tromper, puisqu'ils sont souvent persuadés qu'ils sont « nuls ». Ils utilisent les gestes, le corps, « le body language », comme tout un chacun le fait naturellement en cas de difficulté dans un pays où l'on ne parle pas la langue.

Ce faisant, le regard des autres (et le leur sur eux-mêmes) change.

L'entraide fonctionne très bien également.

C'est le besoin de s'exprimer, créé par des situations qui permettent à cette vraie langue d'être en somme utile aussi.

Claire Névot
Professeure d'anglais en collège, académie de Créteil

1 N.D.L.R. : sur ce sujet, lire aussi , dans notre dossier *Débattre en classe* (N° 401, fevrier 2001) les articles de Maria-Alice Medioni, *La corrida : de l'opinion au concept* et de Sylvie Abdelgaber, *Let's have a debate !*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2.2. L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire

Françoise Delpy

Dans la formation des enseignants du premier degré, l'apparition du *Cadre européen* a créé quelques inquiétudes…

L'inscription explicite du programme de langue étrangère à l'école dans le CECRL est apparue en 2002. Qu'est-ce qui a changé ?

Outre l'augmentation du nombre de langues (théoriquement) proposées aux familles, qui passe de six à huit – à l'allemand, l'arabe, l'anglais, l'espagnol, l'italien et au portugais s'ajoutent le chinois et le russe –, le programme de 2002 introduit trois changements importants :

- La langue vivante devient obligatoire au cycle 3 ;
- Il n'est plus question de « référentiels » mais de « programmes » ;
- Après une première partie commune aux huit langues, la seconde partie présente pour chacune quatre tableaux successifs : I-Fonctions langagières II-Phonologie, syntaxe et morphosyntaxe III-Lexique IV-Contenus culturels.

Le problème est que ces tableaux, ces descriptions de contenus, puisent à des sources théoriques radicalement différentes et qui avaient induit des méthodologies un temps considérées comme incompatibles. Le tableau I s'inscrit dans une approche fonctionnelle fondée sur une analyse de besoins langagiers, les tableaux II et III ont pour base l'analyse du code linguistique selon un découpage relevant d'une linguistique non pragmatique[1]. Ce « flou » ne saurait être imputé à la seule inscription des programmes de langue de l'école dans le CECRL, mais pourrait résulter d'une intégration un peu hâtive du CECRL. *(dans ce dossier, voir aussi l'article critique de Christian Puren)*

1 Pour éclairer ce terme, cf. J. Athias (1995) *Linguistique et didactique de l'allemand.* Paris, Masson/A.Colin, p. 42 : « Deux types de linguistique peuvent être pris en considération : le premier intègre dans l'analyse trois données fondamentales, c'est-à-dire le rôle des interlocuteurs, le rôle du contexte et le rôle des usages ordinaires du langage. On nommera ce type de linguistique « pragmatique ». Le deuxième repose sur une exclusion délibérée de ces trois facteurs et donc de l'aspect pragmatique ; c'est le cas, entre autres, de la théorie de Saussure ».

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.2. L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire

Françoise Delpy

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

CECRL et évaluation

Le texte de 2002 ne dit rien des fonctions de l'évaluation. Le dernier paragraphe de l'Annexe 1, commune aux huit langues et intitulée « Compétences devant être acquises en fin de cycle », indique seulement qu'« à la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 » et donne de ce niveau la description suivante : « En mobilisant les connaissances acquises, l'élève est en mesure de :

- comprendre à l'oral : en situation d'échange avec un interlocuteur coopératif, les énoncés portant sur des situations qui lui sont familières et les éléments essentiels d'un court récit à structure itérative ;
- reconnaitre à l'écrit des éléments ou des énoncés déjà rencontrés à l'oral ;
- produire à l'oral des énoncés intelligibles et pertinents dans le cadre de situations qui lui sont familières ;
- produire à l'écrit de très courts énoncés comportant quelques variantes par rapport aux modèles connus, par exemple, carte de vœux, carte postale, remerciement, invitation…[2] » (voir la reprise critique des tableaux au niveau B1 dans l'article de Maria-Alice Médioni, dans ce dossier).

Pour les « contenus linguistiques […] et culturels », le texte renvoie aux tableaux mentionnés ci-dessus.

Les deux textes actuellement en vigueur sont plus précis quant au niveau à atteindre : A1 (et non plus « un niveau voisin » de A1), les tableaux par activité mentionnés ci-dessus rendent ce niveau à atteindre moins abstrait et suggèrent, sinon des formes, du moins des contenus pour les activités d'évaluation, d'autant que la relation entre enseignement/apprentissage et évaluation est, nous l'avons indiqué ci-dessus, présentée comme simplifiée par ces tableaux.

Par contre, le seul passage consacré aux nature et fonction de l'évaluation concerne exclusivement le CE1[3]. Quant à la phrase relative à la continuité école-collège, fonction initialement prioritaire de l'évaluation en fin de

2 *B.O.* hors-série n°4 du 29 aout 2002, p. 7.
3 « L'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales .» *B.O.* hors-série n°8 du 30 août 2007, p. 4.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

cycle 3, elle gagnerait certainement à être reformulée : « *Le tableau des connaissances et capacités ci-dessous (A1-niveau de l'utilisateur élémentaire) permet d'établir une parfaite continuité avec le collège (niveau A2) puisque dans les deux cas la priorité est donnée à l'oral.* »

CECRL et formation initiale des professeurs des écoles

Ayant l'habitude de présenter dès le premier cours l'épreuve aux étudiants candidats au concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), j'ai cru bon, en début d'année universitaire 2005-2006, de projeter le tableau « Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto-évaluation »[4] du CECRL. Quelle erreur ! On imagine l'effroi des étudiants, évidemment attirés par la colonne B2, à la lecture de la description bien connue des collègues : « *Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier* », etc.

Le 2 juillet 2008, la présentation par Xavier Darcos et Valérie Pécresse de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants du premier et du second degré nous a appris que « pour pouvoir être récrutés dans le corps des professeurs des écoles, les candidats (devraient) justifier » de quatre attestations, la dernière étant « une attestation certifiant la maitrise d'une langue vivante étrangère au niveau C1 du *Cadre européen de référence* ». Qui pourrait s'offusquer d'une élévation du niveau de qualification des enseignants ?

Mais qu'entendre, au juste, dans le domaine de la formation professionnelle initiale d'enseignants du 1er degré par « élévation du niveau de qualification » ?

Quoi qu'il en soit, mettre pour les PE la barre plus haut en matière de compétence à communiquer langagièrement en langue étrangère nous semble soulever de nombreuses questions.

Suffit-il tout d'abord de décréter pour élever un niveau ? Les Rapports CRPE du jury de Langues Vivantes de l'académie de Lille[5] fournissent un élément de réponse. L'épreuve étant devenue obligatoire à la session 2006, le nombre de candidats a fortement augmenté : 993 candidats présents en 2005, 2 128 en 2007 et 1 800 en 2008. Difficile donc de

4 Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, p. 26-27.
5 En ligne sur le site SCÉRÉN-CRDP de l'académie : http://crdp.aclille.fr/sceren/article.php3?id_article=57

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

comparer la moyenne générale en 2005 (13,16) avec celles des années suivantes, d'autant que la nature de l'épreuve a changé. Mais si l'on compare la moyenne générale de 2006 : (11,42) avec celles de 2007 : (11,17) et 2008 : (11,82), il est passagèrement possible de partager l'enthousiasme du Rapport général 2008 : « En langue enfin, les résultats s'améliorent du fait d'un meilleur niveau des candidats par rapport aux exigences du concours, nous ne pouvons que souhaiter la poursuite de ce mouvement car les élèves ont besoin d'enseignants compétents en langue étrangère ». Certes. Mais si l'on regarde le Rapport 2008 du jury Langues Vivantes, on s'aperçoit que les constats sont identiques à ceux des années précédentes, comme pour beaucoup de jurys de concours : « Le niveau de langue en expression et en communication est le plus délicat pour une majorité de candidats », « très grande hétérogénéité du niveau linguistique des candidats », « la qualité de l'expression révèle assez souvent un manque de maitrise des caractéristiques phonologiques de la langue », etc.

L'augmentation des exigences dans une discipline n'est-elle pas à situer dans une réflexion plus large sur la polyvalence des PE ? Car ni les moyens ni les journées ne sont extensibles et l'ensemble de la formation fonctionne selon le principe des vases communicants. Dans l'académie de Lille, les effets pervers sont apparus dès l'année universitaire 2007-2008 : la focalisation sur le niveau linguistique des candidats au CRPE a éclipsé de façon inquiétante la formation pédagogique et didactique initiale des professeurs stagiaires, formation réduite à 24 heures annuelles. (situation évidemment aggravée par la disparition de la didactique au CRPE et donc de la préparation en langue au CRPE.)

La situation est d'autant plus préoccupante que la langue dont les PE auront besoin dans leur classe peut être considérée comme une langue de spécialité. Alors pourquoi consacrer l'essentiel des moyens à une épreuve de concours qui ne prépare que de si loin à l'exercice de la profession ? Où en est la réflexion sur l'adéquation des épreuves du concours à la profession à laquelle il conduit ?

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Pourquoi ne pas tenir compte des résultats, hypothèses et problématiques de la recherche ?

Sur l'enseignement-apprentissage de L2 à l'école élémentaire, ses effets, l'importance des conditions d'apprentissage[6], est-ce un choix que de ne tenir aucun compte des recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes, sur l'impact de la langue, ou plutôt de l'agir verbal de l'enseignant sur les apprentissages des élèves[7] ? Car toutes ces recherches permettent de mettre en perspective le niveau de compétence linguistique à faire acquérir aux futurs professeurs.

Et si l'on veut à tout prix ne considérer que cette compétence linguistique, **pourquoi négliger l'énorme travail de réflexion, de médiation, d'adaptation du CECRL à différents contextes d'enseignement-apprentissage des langues ?** J'entends encore certaines phrases de Francis Goullier, IGEN, lors de la conférence donnée le 14 mai 2008 à l'occasion de l'assemblée générale annuelle de l'APLV[8], à propos de l'échelle des niveaux de référence : cette échelle « différencie totalement le niveau de compétence selon les activités langagières de compréhension, d'expression, d'écrit ou d'oral. Dire […] que l'on a le niveau B1 ou A2 dans une langue n'a aucun sens par rapport au CECRL ». Et, pédagogie par l'exemple oblige, le conférencier d'évaluer ses propres compétences en anglais : « à peu près C1 » en compréhension de l'écrit, B1+/B2 en compréhension de l'oral, A2/A2+ en expression orale.

Niveau C1, niveau B2 : si l'on ne différencie pas les activités langagières, il s'agit dans tous les cas d'objectifs irréalistes. C'est aussi ce que Pierre Frath nous dit lorsqu'il dénonce la confusion entre descripteurs et objectifs, descripteurs et contenus[9].

Au centre, la notion de compétence

Au niveau des textes officiels, le CECRL, en dépit de ses flous, nous semble avoir utilement contribué à une légitimation de l'éclectisme

6 Cf. pour un « point théorique » sur la question : Narcy-Combes J.-P., Tardieu C., Le Bihan J.-C., Aden J., Delasalle D., Larreya P., Raby F. *« L'anglais à l'école élémentaire »* - Les Langues Modernes 4/2008 (72-82).
7 Cf. Delpy F. (2006) *« L'enseignement-apprentissage de l'allemand au cycle 3 : quand l'enseignante est une locutrice native »* - Spirale 38 (141-150).
8 L'enregistrement vidéo de la conférence se trouve **sur le site de l'APLV**.
9 Frath P. (2008) « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* : où en sommes-nous ? » - Les Langues Modernes 2/2008 (11-18). Frath P. (2008) « Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle » **en ligne sur le site de l'APLV**.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

méthodologique – dont la mise en œuvre nécessite une solide formation didactique.

En matière d'évaluation, le *Portfolio* (même s'il n'a pas été officiellement adopté) et le CECRL ont assurément permis d'enrichir les outils proposés aux collègues : meilleure distinction entre les différentes activités, descripteurs plus nombreux et plus riches. Encore faut-il que les collègues bénéficient d'une formation qui leur permette d'utiliser ces outils.

L'évaluation positive et formative était bien ancrée dans les textes antérieurs à 2002, va-t-elle subsister si la fonction de l'évaluation est réduite à la seule question de savoir si le niveau A1 est atteint ? Par ailleurs, dans la mesure où « la distance entre A1 et A2 est bien moindre qu'entre A2 et B1, qu'entre B1 et B2 il y a un sacré saut et qu'entre B2 et C1 il y a un univers, etc. », espérons que l'évaluation de débutants en langue saura raison garder.

Quant à la formation initiale des professeurs des écoles, si l'on peut faire l'hypothèse que l'exigence d'une certification en langue amènera progressivement, et à long terme, un meilleur niveau de compétence linguistique, au moins dans certaines activités et à certaines conditions bien sûr, l'exigence non raisonnée d'un niveau C1 a pour l'instant, dans le contexte national actuel et dans l'académie où j'exerce, des conséquences délétères sur la formation initiale des PE.

Difficile bien sûr, comme chaque fois qu'il est question d'« impact », de se prononcer justement sur ce qui est attribuable au CECRL et sur ce qui ressortit à son utilisation. Une notion toutefois est omniprésente des deux côtés, qui nous semble mériter que l'on s'y arrête, celle de « compétence ».

La compétence en langue étrangère est instable, surtout en début de parcours linguistique. Gageons que, dans les années à venir, psycholinguistes et didacticiens des langues/cultures étrangères ne manqueront pas de thèmes de recherche.

Françoise Delpy
MCF, IUFM Nord/Pas-de-Calais-Université d'Artois

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2.3. Faisons confiance à nos ressources !

Annie Di Martino

Qu'il y ait besoin de formation sur le *Cadre européen*, certes ; mais ne pourrions-nous puiser davantage dans ce que nous savons déjà faire ?

C'est par la thématique de l'évaluation que, intervenante en formation continue dans l'académie de Versailles, je suis entrée en contact avec les questionnements des enseignants de langues d'un établissement de la banlieue parisienne.

J'arrive pour la première rencontre. Il s'agit de négocier le contenu des trois jours. Tour de table : X professeur d'italien, Y d'espagnol, Z d'anglais, espagnol, anglais, arabe… ouf, SVT, Histoire-Géo et STSS sont représentées aussi… mais l'écrasante majorité des participants enseigne les langues. Chacun est invité à exprimer ses attentes du stage et à formuler ses questions sur le thème de l'évaluation. Réaction immédiate : « Et quand est-ce qu'on aura le stage inter-langues promis par nos IPR ? » Je réponds que si c'est la demande générale du groupe, cela ne correspond pas à ce pour quoi je viens, en clair : je ne sais pas faire ! Dans le cercle, on s'agite, on s'inquiète. Tous parlent, s'interpellent, autour du *Cadre européen de référence en langues* : Comment le mettre en place ? Comment l'évaluer ? Cependant, on me retient, on veut le stage. Avant de se quitter, je fais une proposition de stage très classique avec laquelle le groupe est d'accord, dans laquelle les professeurs de langue pourront à un moment se rassembler et préparer une expérimentation pour l'inter-session.

Le stage commence. Des stagiaires présents, motivés, acteurs de la formation. Je reviens en courant. Deuxième jour : Les conversations tournent à nouveau autour du stage inter-langues ; des besoins de formation que l'on ressent. Il me faut trouver un outil pour bâtir une activité pour travailler ça. Je sélectionne l'article de Claire Bourguignon des *Cahiers pédagogiques* n°437 « Vous téléphonez à Monsieur Bloom » (voir ci-dessous en annexe l'article du n°437). Je pensais y trouver une

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

référence à la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom. Beaucoup mieux : la réponse à mon souci ! Au troisième jour, nous allons partir de ce texte et en faire quelque chose de bien. Forcément !

Au jour dit, en duo ou en trio, les collègues commencent à construire des scénarios pédagogiques : supports, objectifs langagiers, dispositifs, chronologies, évaluation, référence au CECRL. Discussions acharnées, exclamations (« moi, j'ai un texte qui… »), mise au propre sur transparents, mise en commun, photocopies : chaque professeur de langue est reparti avec un petit cahier d'activités langagières (presque) clés en main. De leur côté, les professeurs des autres disciplines ont construit également ensemble.

Suite à cette expérience, je fais plusieurs constats : Le CECRL inquiète, surtout sur le versant évaluation : les professeurs de langues s'étaient inscrits à l'un pour traiter les deux.

J'ai fait ce que j'ai pu, et surtout, je crois, montré aux collègues qu'ils avaient dans leur expérience des ressources pour s'adapter aux nouvelles instructions.

Voici pour les *Cahiers pédagogiques*, en remerciement, quelques contributions produites ce jour-là : attention, ce ne sont pas des produits complètement finis, juste quelques premiers petits pas sur les traces de Monsieur Bloom.

Annie Di Martino
Formatrice dans l'académie de Versailles

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Annexes

Tâche : Simulation d'un procès au tribunal

1. **À partir d'un tableau, description d'une scène de crime**
   Objectif lexical : introduction du vocabulaire spécifique ;
   Objectifs linguistiques : hypothèses au passé.
2. **Lecture/étude d'une nouvelle policière**
   Objectifs
   Compréhension écrite ;
   Pratique de l'émission d'hypothèses ;
   Rédaction.
3. **Simulation en demi-groupes**
   - répartition des rôles (personnages de la nouvelle + dessinateurs) ;
   - une fiche de vocabulaire spécifique faite avec les élèves ;
   - les élèves jouent la scène où l'accusé est devant le tribunal, les dessinateurs illustrent et les journalistes prennent des notes ;
   - rédaction par tous d'un article relatant le procès, au passé.

Avec l'autorisation de Madame Cade-Moreau, professeure d'anglais, Lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Tâche : Vous préparez un voyage scolaire…

Mise en situation

Recherche sur Internet (webquest). C.E.
+ visionnement de documentaires. C.O. ;

Trier et sélectionner une destination en fonction d'un budget alloué (rapport qualité/prix).

Tâches à accomplir

Rencontres avec une personne du pays ou de la ville choisie E.O. ou un responsable du service culturel (consultant, ambassade) E.O. ;

Argumenter pour négocier un prix intéressant
→ Exposer la situation financière des élèves + motivation E.O. ;

Envoyer un mail au correspondant local de l'agence de voyages E.E. ;

Séquence au téléphone : I.O.
Chaque élève appelle sa famille d'accueil pour annoncer le jour et l'heure de son arrivée et pour se présenter : profil, âge, préférences, régime alimentaire, problèmes de santé…

C.O. = compréhension orale
E.O. = expression orale
I.O. = interaction orale
C.E. = compréhension écrite
E.E. = expression écrite

Avec l'autorisation de Mme Alchami, professeure d'arabe au lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Annie Di Martino

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Tâche : Boycott des JO de Pékin

Débat → objectifs :

Prise de parole en continu
Interaction : argumentation
Langues : lexique actualité, médiatique, sportif, droit
Citoyenneté : Ligue des droits de l'homme, droit international, enjeux économiques

Moyens à mettre en œuvre

Recherches Internet (+ C.D.I.)
Historiques antérieurs : sport/histoire, évènements (ex : 1936 à Berlin, 1972 le Heisel)

Supports : articles, vidéos, audio…

Réalisation

1. Par groupes : réduire et reformuler les articles en interaction orale. Opinions pour ou contre avec arguments. Le lexique est apporté par le groupe qui a rédigé la contraction de texte.
2. Rédiger les arguments entendus.

Avec l'autorisation de Mme Di Filippo, professeure d'italien et de Mme Isaura Da Cuena Penoucos, professeure d'espagnol au lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Article de Claire Bourguignon paru dans le n° 437 *Des langues bien vivantes* (novembre 2005)

Vous téléphonez à M. Bloom

Évaluation, *compétence* et *communication* sont trois termes aujourd'hui incontournables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Mais le flou conceptuel qui les entoure est à l'origine de pratiques d'évaluation qui ne sont pas toujours valides, et entrainent une rupture entre ce que l'on cherche à évaluer et les moyens mis en œuvre.

Il faut donc d'abord définir ce que l'on entend par « compétence de communication ». Dans une perspective actionnelle telle que celle du cadre européen commun de référence, il s'agit de l'aptitude à mobiliser de façon pertinente des connaissances linguistiques dans une situation de communication donnée. Dans ce cadre, la langue est au service de l'accomplissement d'une tâche. La communication, loin d'être réduite à la transmission d'informations nécessitant la connaissance du « code

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Annie Di Martino

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

linguistique », est comprise comme une interaction, une négociation du sens entre deux ou plusieurs interlocuteurs pour atteindre un objectif donné.

Un enjeu de communication

Le passage de la connaissance linguistique à la compétence de communication induit un changement de paradigme. C'est l'utilisateur de la langue (ou l'usager, pour reprendre le terme utilisé dans le *Cadre européen commun de référence*) qui est au cœur du processus et non plus le contenu linguistique. De ce fait, l'évaluation ne peut être une correction, sur le mode vrai/faux, en référence à une norme linguistique. D'autres paramètres doivent être pris en compte et l'évaluation se fera en termes de pertinence et de cohérence, en fonction de la prise en compte de la situation de communication dans le choix des éléments de langue utilisés.

Bien évidemment, les activités centrées sur la connaissance linguistique ne sont d'aucune utilité pour évaluer cette maitrise opératoire de la langue. Il faut avoir recours non seulement à un support et à une situation d'évaluation qui permettent au candidat de faire preuve de cette maitrise. C'est dans cet esprit que le « scénario » a été imaginé.

On doit créer une situation d'évaluation qui simule une situation de communication. Il faut pour cela un enjeu (on ne communique pas sans but !) et la présence de l'autre (qu'il soit un ou plusieurs). Il est donc nécessaire de faire intervenir des interlocuteurs qui participeront à l'échange selon le rôle qui est le leur.

Mais communiquer, ce n'est pas tantôt comprendre un message, tantôt en produire un et tantôt échanger avec l'autre : c'est tout cela à la fois, en liaison avec l'objectif retenu. Construire un scénario, c'est donc prévoir l'enchainement logique d'une série de tâches communicatives liées entre elles qui permettront d'accomplir une tâche complexe. Ces tâches sont liées aux compétences de communication, les « skills ». Il s'agit pour l'évalué de comprendre des documents écrits, un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but : rechercher des informations mais aussi le convaincre du bienfondé d'une décision.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Par son approche globale de la communication, à travers l'accomplissement d'une macrotâche qui le caractérise, le scénario est un support qui donne du sens à l'évaluation. Les différentes compétences de communication sont évaluées de manière intégrée, puisque sont prises en compte les dimensions linguistique et pragmatique, dans le but de valider ce que l'évalué « sait faire ».

Des critères indispensables

La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des critères déclinés en indicateurs. Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'évaluateur remplira des grilles d'évaluation critériées, grilles linguistiques et grilles pragmatiques en relation avec la performance produite. Chaque indicateur aura, en amont, fait l'objet d'une pondération : l'évaluateur lui aura donné une valeur en fonction du poids accordé, soit à la composante linguistique, soit à la composante pragmatique, et au sein de chaque composante, à chaque critère. Cela donnera lieu à une note chiffrée qui sera traduite en niveau de compétence sur une échelle dont les degrés auront, là encore, fait l'objet d'une réflexion en amont (il est évident que les compétences attendues ne sont pas les mêmes pour des élèves du cycle 3 de l'école primaire et pour des élèves de terminale).

On est loin des représentations que les enseignants et élèves peuvent avoir de l'« examen de langue ». En passant du contrôle de la connaissance de la langue-objet à celui de la compétence du sujet utilisateur, il faut accepter qu'une tâche soit accomplie en langue étrangère, que le message soit transmis, malgré quelques erreurs de grammaire !

Il faut sans doute dissiper les malentendus éventuels que cette approche par le « scénario » peut engendrer. Il n'est pas question, comme d'aucuns pourraient le penser, de ne plus évaluer la connaissance de la langue. Il s'agit de l'évaluer autrement, à travers l'aptitude à mobiliser cette connaissance en situation. Nous sommes, à cet égard, en accord avec l'ancrage actionnel des textes officiels actuels et leur lien avec le *Cadre européen commun de référence*.

Claire Bourguignon
IUFM de Rouen

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2.4. Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue »

Laurent Perrot

Comment le vaste projet du CECRL, animé d'une si grande ambition, peut-il s'incarner concrètement aux dimensions d'un cours de langue ? Et finir en chanson dans une classe où l'enseignant est à l'écoute des propositions de ses élèves ?

Les nouvelles instructions officielles nous enjoignent d'orienter nos pratiques vers une approche dite « actionnelle » qui, par le biais de « tâches », amènera nos élèves à une « action langagière » motivée, susceptible, nous dit-on, d'investir cet « apprenant » du statut « d'acteur social ».

À l'aune de cette perspective, l'« acteur social » que les nouveaux programmes appellent de leurs vœux est à envisager comme un futur citoyen européen rendu à la fois graduellement plus autonome en langues et plus conscient de son propre profil linguistique plurilingue. Ce double objectif sera rendu possible d'une part grâce à un calage des enseignements sur les six niveaux communs de compétence à communiquer du CECRL, et d'autre part par le développement de pratiques d'auto-évaluation.

À terme, devenu plurilingue et donc multicompétent en langues, notre élève serait ainsi capable de faire état de ces points forts partout en Europe grâce à son *Passeport européen des langues*. Ce *Passeport* (qui constitue avec la *Biographie langagière* et le *Dossier*, une des trois parties obligatoires à la constitution d'un *Portfolio européen des langues* en accord avec les principes directeurs du Conseil de l'Europe) vise à faciliter la mobilité de chacun au sein d'un espace européen d'usage/apprentissage des langues harmonisé. Au final, cet outil pourrait être présenté à qui de droit afin d'attester de ses capacités à entrer en contact avec différentes cultures, et ce pour des besoins tant personnels que professionnels.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.4. Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue »

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Comment, cependant, un si vaste projet animé d'une si grande ambition peut-il s'incarner concrètement aux dimensions du cours de langue ? La vision que chacun se fait de celui-ci est-elle adaptée aux enjeux portés par le CECRL, ou nous faut-il reconsidérer certains de ses aspects et modes de fonctionnement sous un éclairage nouveau ?

Soyons pragmatiques

Pour nous praticiens, entrer dans la logique CECRL et l'approche actionnelle, c'est avant tout réaffirmer quelques principes préexistants afin de poursuivre et rénover les bonnes pratiques. Il ne s'agit donc en aucun cas de « jeter le bébé avec l'eau du bain », mais d'adopter une attitude ouverte, pragmatique et prospective vis-à-vis du changement.

Le fait que, avant même l'adoption du CECRL, l'approche communicative se structure autour de fonctions langagières, indiquait déjà que la seule maitrise d'un code linguistique appris *in vitro* en salle de classe n'était pas une fin en soi, mais que sa transposition à des situations *in vivo* était visée. L'enjeu de l'enseignement d'une langue vivante dépasse en effet de loin le cadre d'une réussite purement scolaire et académique, même s'il y participe. On travaille avec l'élève soit, mais on envisage la structuration et l'enrichissement de la personne qui sera désormais amenée à évoluer dans des sociétés de plus en plus multilingues.

Même si un premier principe fondateur du cours communicatif est réaffirmé, à savoir privilégier l'usage intensif de la langue cible, il apparait que « rendre l'élève actif », ne suffit pas à en faire l'« acteur social » dont il est ici question. Il nous faudrait, semble-t-il, garder cela à l'esprit pour aller du communicatif à l'actionnel : si la perspective CECRL englobe les fonctions langagières et l'approche communicative c'est pour déplacer d'autant plus le curseur de nos pratiques pédagogiques « de la langue à celui qui s'en sert », parce qu'il en a besoin *hic et nunc*.

Ainsi, proposer des tâches communicative-actionnelles dans l'ici et le maintenant du milieu scolaire, c'est projeter l'élève dans des situations concrètes, signifiantes et vraisemblables pour lui. Quel est le sens de mon action (pourquoi) ? Que dois-je faire (quoi) ? Dans quelle situation (où) et selon quelles modalités (comment) ? Voici les questions qu'un apprenant pourra être amené à se poser au fil des différentes tâches communicatives

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.4. Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue »

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

et actionnelles[1] que son professeur lui proposera. On l'amènera de fait à agir véritablement grâce à la langue en toute connaissance de cause. Le but de cette approche est de rendre plus immédiatement tangible aux élèves le sens de leurs apprentissages, afin notamment de relancer leur motivation et de les amener vers plus d'autonomie par le biais de pratiques d'auto-évaluation. C'est dans cette mesure que l'entrainement aux cinq activités langagières prendra toute sa valeur dans un fonctionnement de classe (contexte social scolaire) véritablement conscient de son objet.

Trois principes

L'enjeu d'un cours dit « actionnel » est donc clairement de dépasser le schéma de l'imitation pour entrer dans celui de l'implication. De ce fait, ce seraient à la fois la relation professeur/apprenant et la mécanique du cours communicatif qu'il nous faudrait prolonger dans une perspective CECRL. Pour ce faire, on serait donc amené à envisager le cours de langue comme un « milieu social de « coopéra(c)tion » langagière ». L'acteur social agissant sera confronté à des tâches dont l'accomplissement ne pourra être que le résultat d'un fonctionnement coopératif d'un groupe social régulé par le professeur et/ou auto-régulé de façon démocratique par l'ensemble de ses membres. Les axes de fonctionnement d'un tel milieu d'usage/apprentissage peuvent être définis brièvement par le biais de trois principes coopératifs témoins d'une relation professeur/apprenant équilibrée. Le « je » s'adresse tant au professeur qui peut choisir de les adopter, qu'à l'apprenant qui peut être mis en situation par son professeur et ses camarades de s'approprier ces trois principes.

1. **Je cherche des solutions aux problèmes qui se posent.** L'un de ces problèmes, et non le moindre, est l'exigence renouvelée du « tout langue cible ». Les autres problèmes à résoudre seront les tâches qui induiront l'action langagière des acteurs sociaux du groupe en production, réception et/ou interaction.
2. **Je peux demander de l'aide et en donner.** Le professeur n'est donc pas à envisager comme la seule personne-ressource, celui qui sait et qui aide. Il y a en effet beaucoup à (ap) prendre des élèves en tant que personnes-ressources internes au groupe social. Par ce biais on

1 On trouvera de nombreux exemples concrets ainsi que des conseils pratiques de mise en œuvre dans l'ouvrage, *Enseigner l'anglais*, nouvelle édition 2008, par Kathleen Julié et Laurent Perrot, Hachette Éducation. N° ISBN : 978-2-01-171089-5.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

pourra valoriser et entrainer des compétences sociolinguistiques et pragmatiques jusqu'alors négligées, mais cependant bien présentes chez des élèves parfois considérés négativement à l'échelle du seul critère de la conformité « scolaire ».

3. **Je fais des propositions.** Si le professeur propose aux apprenants le résultat de ses préparations de cours, l'apprenant lui aussi peut être amené à proposer des choses à ses camarades et à son professeur dans la mesure où celui-ci lui en laisse à la fois le droit et qu'il mène les apprentissages avec la bienveillance nécessaire pour permettre cette prise de risque.

À partir d'un imprévu

Prenons l'exemple concret d'une séquence vécue avec des élèves de 4e afin d'illustrer de quelles façons ces principes inspirent une démarche actionnelle dans un cours de langue à visée coopérative.

Nous sommes au début de l'heure, un élève a fait l'appel et vient de faire son compte rendu oral en langue cible à son professeur (y a-t-il des absents ou non, si oui quel est leur nombre, causes éventuelles de ces absences, etc.). Celui-ci s'apprête donc à commencer une séquence (sur laquelle il a passé plusieurs heures de préparation) lorsqu'impromptue, une élève lève la main et sollicite la parole.

L'élève (qui a pour objectif de dire « *J'ai une proposition : on n'a jamais chanté. On aimerait chanter* », mais ne se souvient plus de la forme participe passé du verbe *to sing*), prend la parole et dit : « *Teacher, I've got a proposition. We have never…* »

Elle marque un temps d'hésitation, puis se retourne vers ses camarades et leur demande de l'aide : *Can you help me please ?*

Certains lèvent la main, elle désigne un de ses camarades qui lui donne la forme correcte *sung* ; un échange courtois s'en suit :
— Thank you.
— You're welcome.

Elle reprend donc : « *My proposition is that we have never* ***sung*** *so, we would like to sing !* »

Le professeur sonde les autres élèves et devant l'adhésion générale, il décide d'accorder sa confiance au groupe. Cela nécessite de sa part

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

un effort conscient et choisi car, répétons-le, il avait préparé tout autre chose sur lequel il avait passé du temps. Notre professeur est cependant bien décidé, en sous-main, à exploiter cet élan à ses propres fins pédagogiques.

Immédiatement l'élève qui a fait la proposition demande en langue cible si elle peut aller au tableau et écrire « *ce dont on a besoin* ». Elle se propose de gérer la phase d'interaction orale que nécessite l'objectif commun que l'on vient de se fixer : quelles sont les questions qui se posent, quelles sont les réponses qu'on peut y apporter. Ceci est une pratique systématisée et ritualisée dans le cours : dès qu'il le peut, le professeur fait faire aux élèves plutôt que de faire lui-même. Il a ainsi besoin d'aide plus souvent qu'à son tour afin de ne pas monopoliser les phases de production orale ou écrite : on peut déléguer aux élèves. De ce fait, c'est cette élève motivée qui notera tout au tableau.

Une première mise à distance critique de ce début de séance confirme au professeur que ses élèves ont adopté les deux principes « *Je fais des propositions* » et « *Je peux demander de l'aide et en donner* ». Le troisième : « *Je cherche des solutions aux problèmes* » constituera le levier principal d'une pédagogie actionnelle, puisqu'il mettra en situation de recherche active l'ensemble du groupe et il impliquera la logique de toutes les activités qui en découleront.

Comme nous allons le voir, il appartiendra au professeur de guider son groupe afin que les entrainements débouchent sur des apprentissages les plus pertinents possible. Ainsi, il fera en sorte que les solutions trouvées par les élèves soient les plus conformes à l'objectif initial et il veillera à éventuellement induire des problématiques qui enrichiront la démarche collective de besoins langagiers nouveaux tout en ciblant des activités langagières précises.

Construire un plan de route

Retournons maintenant en classe.

Selon le même principe d'échanges en langue cible entre élèves, on obtiendra au tableau : « *What do we need in order to sing a song together ?* » *(« De quoi avons-nous besoin pour chanter une chanson ensemble ? »)*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Un plan de route est ainsi construit par les élèves eux-mêmes au fur et à mesure qu'ils émettent leurs propositions. Celles-ci relèvent toutes du simple bon sens pratique et la seule entrave est celle du vocabulaire spécifique à l'action envisagée. En dernier ressort, si aucun des membres du groupe ne lève la main afin de signaler qu'il connait le vocable spécifique et qu'il peut aider, on s'adressera au professeur. Celui-ci peut aussi feindre de ne pas savoir et il aura prévu quelques dictionnaires dans sa salle. Ces activités langagières de médiation orale ou écrite, bien présentes dans le CECRL mais ignorées par les nouveaux programmes, ont toute leur place dans ce fonctionnement de cours car elles viennent répondre « naturellement » à un besoin de communication. Au tableau, le plan de route prend donc forme[2] :

> *« Pour chanter une chanson ensemble, il nous faut :*
>
> - *choisir le style de chanson/musique qu'il nous plaira de chanter ;*
> - *connaitre le nom de la chanteuse ou du chanteur ;*
> - *préciser le titre de la chanson que l'on va choisir de chanter ;*
> - *les paroles de la chanson sont indispensables.*
>
> On arrive aussi à cette conclusion : ***il nous faudra voter pour choisir la chanson que l'on va chanter ensemble***. »

Apportons ici deux précisions :

1. Premièrement, l'élève qui reporte ces informations au tableau est entrainé à le faire. Ce rôle, très valorisant pour l'élève, est appelé « *co-teacher* » (professeur adjoint), il constitue une systématisation par le professeur du principe coopératif « *Je peux demander de l'aide et en donner* ». Ce rôle fait l'objet de toutes les convoitises de la part des élèves. En début d'heure, il n'est donc pas rare que les élèves lèvent la main pour demander à jouer ce rôle ou demander de faire l'appel et encore d'autres fonctions que nous ne développerons pas ici. Ainsi, par un mimétisme soigneusement orchestré par son professeur, le « *co-teacher* » ne note pas les phrases directement et entièrement,

2 Par souci d'œcuménisme inter-langues et lorsque cela ne constitue pas une gêne à la compréhension des situations de classe, nous ferons état des échanges langagiers en français. On gardera cependant à l'esprit que tout se déroule en langue cible (ici en anglais) et chacun pourra alors envisager le contenu linguistique exact de ces échanges pour sa propre matière. L'important réside ici dans l'explicitation d'une démarche générale.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

mais il le fait de façon fractionnée : il les fait répéter à d'autres élèves, il feint d'avoir oublié ou de ne plus savoir comment s'écrit tel ou tel mot afin de solliciter à son tour l'aide de ses camarades.

2. Deuxièmement, les informations notées au tableau font état de tout ce dont on a besoin pour atteindre l'objectif que l'on s'est fixé. Pour cet exemple, ce sont les élèves qui ont fait eux-mêmes la proposition : chanter une chanson de notre choix. Mais c'est plus généralement au professeur que revient ce rôle, car ses élèves n'expriment pas systématiquement le besoin de construire les séquences à sa place ! On aura simplement choisi cet exemple précis pour démontrer que loin d'être une entrave aux enseignements, les élèves peuvent souvent se révéler des partenaires de choix, il suffit de leur en donner l'opportunité.

Quand le choix de la chanson induit des apprentissages

Une fois la feuille de route établie, le professeur interviendra pour demander si lui aussi pourrait faire une proposition de chanson. « *O.K.* » lui répondent les élèves. Le professeur vient donc d'induire une phase d'interaction orale entre lui et le groupe. À l'inverse des habitudes, ce sont les élèves qui sont ainsi amenés à poser les « bonnes » questions (c'est-à-dire des questions pragmatiquement conformes aux rubriques de la feuille de route, mais aussi linguistiquement valables car correctement construites et phonétiquement bien réalisées grâce au guidage du professeur). Lors de cette interview, le professeur aura remercié le premier « *co-teacher* » pour ses bons services et aura sollicité un autre élève pour jouer ce rôle et retranscrire au tableau les questions/réponses. Il faut en effet savoir gérer ses troupes et satisfaire chacun. Après la feuille de route, on constitue alors au tableau un deuxième outil en commun : la fiche d'interview. Cette phase, sous ses aspects les plus anodins, va en fait servir de canevas pour la suite. Feuille de route et interview du professeur constituent ainsi la trace écrite que l'on reporte dans le cahier en fin de séance : celle-ci explicite la problématique et elle fournit un outil qui permettra à chaque élève, pour le prochain cours, de reporter pour lui-même toutes les informations ciblées par la feuille d'interview. Il lui faudra donc écrire ses choix afin de faire une proposition personnelle au reste du groupe.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Le professeur pourra choisir lors de la deuxième séance d'entrainer soit les activités langagières – « *Parler en continu pour celui qui présente sa proposition* » et « *Écouter et comprendre pour le public* » –, soit « *Parler en interaction pour l'ensemble du groupe* » si l'on reste sur le modèle de l'interview. C'est de ce dernier choix que fait état le présent texte.

Séance 2 : Chaque élève est interviewé rapidement par le groupe afin que chacun puisse prendre connaissance de sa proposition. Un autre « *co-teacher* » note, là encore au tableau, le titre de la chanson et l'interprète présenté par chacun. Un vote à bulletin secret sera opéré et la chanson gagnante sera présentée en fin de séance. Résultat : *My Heart will go on* by Céline Dion ! Le professeur s'inquiète, car les garçons du groupe n'ont pas l'air enthousiastes…

Mais là encore, c'est sans compter sur les ressources du groupe… En effet, le soir même, le professeur reçoit un e-mail (là encore en langue cible, sinon, comme en classe, le professeur ne comprendra pas) d'une élève qui, en porte-parole du groupe, lui indique que, finalement et après concertation ils ne voulaient plus chanter « *My heart will go on* » de Céline Dion (au grand soulagement du professeur qui craignait un « titanesque » naufrage acoustique), mais une autre chanson. Elle lui propose de faire chanter un duo constitué d'une chanteuse et d'un chanteur de Rn'B américains. Ce choix est justifié par le fait que puisque c'est un duo, les garçons pourraient chanter les paroles du chanteur et les filles celles de la chanteuse. « *Y aurais-je pensé moi-même ?* », s'interroge alors le professeur… Il vérifie alors que les paroles de la chanson ne posent pas problème et il valide la proposition par retour de mail collectif. Il est convenu que les élèves fourniront le CD en classe et que c'est le professeur qui amènera les paroles (on s'en expliquera ci-dessous).

Séance 3 : « *Aujourd'hui on chante !* » s'exclament (toujours en langue-cible) les élèves à l'entrée en classe. Le professeur ne dément pas… On écoute le début de la chanson et… « *Il nous faut les paroles ! Pouvez-vous nous projeter les paroles s'il vous plait ?* » Le professeur s'exécute, mais un bug informatique s'est glissé dans sa clef USB, affirme-t-il, et tout est dans le désordre ! Il faut donc écouter attentivement pour repérer et remettre couplets et refrains dans le bon ordre (on aura appris au passage comment cela se dit en langue cible.)

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Tout est dans l'ordre maintenant. « *On peut chanter alors allons-y !* » On écoute, on lit les paroles en même temps mais… « *Cela va beaucoup trop vite, en plus on ne comprend pas tout !* » Il va falloir faire quelque chose…

Par l'introduction volontaire de ces situations-problèmes, sortes de péripéties sur le plan de route prévu par les élèves, le professeur vient d'induire le rebrassage de « *should* », auxiliaire modal qui permet fonctionnellement d'émettre une recommandation, de donner un conseil et qui correspond au mode conditionnel français. Les mots « *Advice, please* » (un conseil, s'il vous plait) prononcés par le professeur auront suffi à déclencher l'emploi de ce modal bien utile en la circonstance.

Lire, écouter et écrire

On parvient donc collectivement à cette conclusion :

> « Pour bien chanter, il faut comprendre les paroles. Pour ça on pourrait souligner les verbes et les sujets. On devrait les traduire grâce à un dictionnaire (un élève différent sera préposé à la recherche tous les trois mots). »

S'ensuivra un travail acharné sur la langue, qui durera trois séances. Cela permettra d'enrichir de façon notable le vocabulaire des élèves concernant notamment la thématique lexicale des sentiments (la chanson en question relate en effet une histoire d'amour complexe et houleuse). Il faudra travailler la prononciation et acquérir des savoirs méthodologiques afin d'effectuer les recherches nécessaires à la bonne compréhension du texte dans un dictionnaire. Le professeur orchestrera ces recherches en déléguant là encore à ses élèves le fait de poser des questions du type : Où est le verbe dans cette phrase ? Quel est le sujet du verbe ? etc. Ces phases actives d'interactions où il faudra « Parler en interaction, Lire, Écouter et Écrire » seront récompensées à chaque nouveau couplet élucidé par une tentative de chant qui s'avèrera de plus en plus convaincante au fur et à mesure des écoutes répétées.

Au final, les élèves seront capables non seulement de comprendre un message authentique mais aussi de prononcer correctement les phrases afin de chanter en rythme, avec ou sans le son, selon que le professeur choisit de baisser ou d'augmenter le volume sonore sur telle ou telle partie du texte qui présente des particularités phonologiques intéressantes.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Claire Névot

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Une fois l'objectif atteint par les élèves, le professeur pourra alors boucler la boucle et amener ceux-ci à prendre conscience, dans un premier temps, des différentes activités langagières dans lesquelles ils ont évolué. Un simple questionnement inductif permettra cela. Qu'avons-nous fait pendant cette séquence, quoi, pourquoi et comment ? Il nous a fallu « parler en interaction, écrire, parler en continu, lire et comprendre, écouter et comprendre, écrire pour pouvoir enfin chanter la chanson de notre choix ! »

Dans un deuxième temps, il pourra choisir de faire relier l'action langagière qui vient d'être accomplie à des descripteurs d'auto-évaluation du *Portfolio européen des langues*. Cela permettra au professeur de s'assurer que ses élèves ont compris le sens et l'utilité fonctionnelle de ce qu'ils venaient de faire.

Pour cette séquence, si l'on ne prend que l'exemple de « Parler en interaction B1 », on visait :

> « Je peux comparer des propositions, discuter de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir… »
>
> « Je peux interviewer quelqu'un sur un sujet précis si j'ai auparavant préparé le questionnaire et je peux aussi poser quelques questions spontanées[3]. »

Lors de cette séquence, les élèves se sont montrés enthousiastes, ils ont facilement trouvé les descripteurs PEL correspondants aux entrainements. Cela a confirmé au professeur que non seulement sa séquence faisait sens pour l'acteur social avant tout, mais aussi qu'elle était bien calée sur un niveau B1 visé : niveau adéquat pour une séquence avec des 4es particulièrement désireux de faire grâce à la langue. L'intérêt suscité par le travail accompli amènera même certains élèves à vouloir tourner une vidéo de leur performance vocale afin de la mettre en ligne sur un blog qui ferait la critique de la chanson en question. Le professeur appréciera là encore la proposition et choisira de donner suite ou non. Sa liberté pédagogique et son expertise restent souveraines.

3 Ces descripteurs sont issus du « PEL Collège ». Didier Éditions. Nous invitons le lecteur à parcourir ce PEL afin de retrouver les différents descripteurs qui auront pu faire l'objet d'une auto-évaluation par les élèves dans les autres activités langagières entrainées au cours de cette séquence.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Comme on a tenté de le montrer par cet exemple, rendre l'élève acteur social à part entière peut faire sourdre du groupe classe des richesses, sinon insoupçonnées, en tout cas trop peu souvent exploitées à des fins pédagogiques. Tenter d'adopter ce point de vue, cette fameuse « perspective » actionnelle, permet selon nous de privilégier les réseaux de communication entre les élèves afin de favoriser l'accomplissement d'un objectif commun rendu sensible à tous. Cela permet d'enrichir la gamme de nos pratiques sans rien renier de ce que nous savons déjà faire jusque-là. Laisser parfois les élèves être force de proposition et les confronter en retour, systématiquement aux aspects pragmatiques et sociolinguistiques que l'usage du code linguistique au sein d'un groupe social implique, c'est les préparer de la meilleure façon aux défis réels de nos sociétés multilingues. Leur faire prendre conscience du pourquoi et du comment de ce que nous les amenons à faire en classe, c'est permettre l'auto-évaluation et insuffler du sens à des entrainements menés de façon plus autonome. Poursuivre, renouveler et prolonger les pratiques héritées de l'approche communicative pour les enrichir d'une dimension actionnelle, c'est fonder une relation professeur/apprenant privilégiée. Nouer ce dialogue dans nos classes c'est faire le pari de lendemains et de classes qui chantent, car rappelons-nous que si la langue est outil, elle est aussi musique.

Laurent Perrot
Professeur d'anglais en collège, formateur interlangue académie de Strasbourg, formateur associé à l'IUFM d'Alsace

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Comment conçoit-on un manuel aujourd'hui ? Comment pense-t-on qu'il puisse être utilisé ?
Les *Cahiers pédagogiques* ont rencontré Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty, auteurs du récent manuel *Projects*, paru aux éditions Didier pour les classes de seconde et première.

Cahiers pédagogiques : *Diriez-vous que* Projects *s'inspire essentiellement de la perspective actionnelle ? En quoi est-ce nouveau ? Quels retours avez-vous des enseignants qui ont choisi ce manuel ?*

Les auteurs : Comme l'indique le sous-titre de la série *Projects*, empruntant la formule au linguiste J.-L. Austin, « dire c'est faire », faire pour transmettre du sens à un destinataire identifié, dans un contexte donné et avec une intention de communication réelle. Chacun des projets proposés aux élèves s'inscrit dans la perspective actionnelle : il a pour but de rendre l'élève actif et auteur de ses propres paroles, en parlant en son nom propre ou bien aussi à sa guise dans un rôle qui lui est attribué.

L'apprentissage en milieu scolaire offre, certes, des possibilités de s'exprimer en tant que véritable acteur social (travail en interaction, travail coopératif pour la résolution de problème, écoute et respect de la parole de l'autre). Mais il faut reconnaitre que les situations sont assez répétitives et ne permettent ni de couvrir l'éventail des situations de communications réelles ni de prendre en compte la totalité du programme culturel. Les auteurs de *Projects* ont opté pour un pilotage par la tâche : le travail de l'élève est avant tout dicté par une tâche finale communicative, annoncée en début de projet, qui s'appuie sur une situation imposée et passe par des activités langagières au service des compétences, c'est-à-dire à l'actualisation des acquis dans l'acte de langage.

Le choix des documents de réception découle du choix de la tâche et la mise en œuvre, qui repose sur une série de microtâches, permet de mobiliser les savoirs et savoir-faire transférables nécessaires.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Les enseignants qui ont choisi le manuel constatent une plus grande activité des élèves et s'en réjouissent, ils s'étonnent parfois aussi d'un niveau de performance plus élevé : « *Les élèves ont vraiment l'impression de parler et comprendre l'anglais. Ils savent dès le début la tâche ou les tâches qu'ils auront à accomplir. Ils comprennent mieux les objectifs du cours et l'utilité du cours.* » Plus l'outil langue est utilisé, plus il devient efficace. Les activités d'entrainement qui s'appuient sur la dynamique du groupe confortent et stimulent l'activité. Certains professeurs disent qu'ils ressentent parfois, particulièrement en début d'utilisation, une certaine difficulté à changer leur manière de piloter la classe : la gestion de la parole de l'élève, la mise en œuvre d'activités de groupes, le changement de disposition de classe… Ils perçoivent cependant la nécessaire évolution de leur posture d'enseignant et la vivent parfois comme une perte d'identité professionnelle : tout ne passe plus par le professeur, la communication n'est plus verrouillée par un jeu de questions – du professeur – réponses des élèves – prévues par le professeur. Le but est avant tout la négociation et la transmission de sens, la connaissance et l'acquisition de formes en tant que telles ne sont plus l'objectif premier.

Les professeurs qui mettent en œuvre cette démarche développent aussi la conscience de l'importance du groupe, constitué de manière arbitraire en début d'année ; ils constatent qu'ils ne peuvent pas faire l'économie de travailler à la cohésion de ce groupe pour que chacun de ses acteurs puisse s'y exprimer librement, prendre des risques, sans crainte d'être jugé. Si la mise en place de ces habitudes de travail en début d'année leur semble prendre du temps, ils disent le « récupérer » par la suite.

C.P. : *Chacun des projets s'organise autour de tâches à accomplir par les élèves qui, pour y parvenir, doivent s'emparer d'informations culturelles, leur faisant visiter les pays anglophones, dans le passé et le présent. Quelle est l'importance de cet ancrage culturel ?*

Auteurs : La question rejoint la réflexion sur la nature des situations de communication et leur « authenticité ». En début d'apprentissage, on peut n'être que dans des situations plus ou moins « fermées » dans lesquelles on pourra effectivement se trouver dans le pays étranger : demander son chemin, faire des achats, réserver une chambre d'hôtel, etc. Lorsque l'on apprend la langue pour des raisons spécifiques, professionnelles notamment, on pourra aussi, lors de l'apprentissage, être confronté à des

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

situations calquées sur des situations réelles. Nos élèves ne sont plus en début d'apprentissage et n'apprennent pas la langue vivante dans le but spécifique d'aller travailler dans le pays. Les buts sont à la fois plus larges – ouverture de l'esprit, culture générale, études postbac en tous genres – et plus contraignants – comment réinvestir des savoirs culturels dans des échanges personnels et quotidiens ?

Il nous parait nécessaire de ne pas occulter la dimension culturelle qui donne des contenus que l'on se doit de rendre accessibles aux élèves – parce qu'ils font partie des programmes, bien sûr mais aussi et surtout parce qu'ils passionnent réellement les élèves. On ne saurait sous-estimer leur curiosité et négliger leur motivation intellectuelle.

Chaque projet s'inscrit dans un thème culturel identifié. Mais selon les projets, on peut, ou pas, garder l'ancrage culturel pour la tâche finale. Par exemple, une lettre de requête (manuel de première, chapitre 4) peut s'adresser à n'importe qui d'influent alors qu'une écriture de journal intime selon un point de vue de maitre ou de serviteur (manuel de première, chapitre 3) nécessite des connaissances culturelles. Notre questionnement a surtout porté sur comment permettre à l'élève de réinvestir avec pertinence des savoirs spécifiques dans une expression, orale ou écrite, personnelle non uniquement destinée au professeur évaluateur. D'où les « scénarios » de communication, d'où aussi l'accent mis sur la maitrise de la langue en général, dans laquelle s'inscrivent les compétences en langue étrangère. Au-delà de l'ancrage culturel propre à la connaissance des pays anglophones, les projets sont articulés sur des types généraux de discours, dont on pourra avoir besoin dans une situation donnée : si l'on veut débattre, il faudra savoir argumenter, si l'on veut parler d'un film, il faudra savoir décrire et expliquer, si l'on veut écrire un conte ou réécrire un texte en en changeant le point de vue, il faudra savoir raconter. En classe de seconde, nous proposons ainsi l'écriture d'une entrée de guide touristique ou la présentation orale d'une invention marquante. En terminale, il est proposé de débattre de la discrimination positive, d'écrire une critique de film ou une *« Letter to the editor »*.

***C.P. :** Comment sont dosées les différentes activités langagières ?*

Chaque chapitre permet de travailler toutes les activités langagières. Cependant, à chaque fois, l'accent est mis sur les compétences indispensables pour la réalisation du projet annoncé. La tâche finale

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

repose sur une activité langagière de production soit écrite, soit orale, en continu et/ou en interaction. Les microtâches de production, activités d'entrainement, sont plus particulièrement axées sur le type de production visée, sans exclusive toutefois, car il nous parait « dangereux » de ne pas faire fonctionner les activités langagières de concert. En amont, les activités de réception occupent une large part dans la découverte de la problématique culturelle ; là encore il parait essentiel de développer les compétences de l'élève à l'écrit et à l'oral en lui permettant de développer ses stratégies d'accès au sens.

Toutefois, l'expression orale et en interaction reste la compétence la plus travaillée. Nous estimons que lorsque l'on apprend une langue, la vraie satisfaction est de pouvoir la parler et la comprendre, de pouvoir s'exprimer et échanger. Nous avons donc essayé d'intégrer une parole personnelle et discursive de l'élève dans les exploitations des documents que nous proposons afin que dans la classe, cette parole devienne réellement le moteur du cours.

C'est pour cela que les élèves prennent plaisir à travailler. Le fait de ne pas avoir de « béquilles » permet aussi aux élèves le plus en difficulté de prendre la parole. Ils ont toujours quelque chose à dire, ils veulent défendre leurs idées.

Il nous faut ajouter que si le projet final – toujours une production orale ou écrite – est une évaluation générale du travail fait en amont, des supports pour l'évaluation différenciée des activités langagières de réception sont également proposés.

C.P. : *Le bac dans les séries générales reste une épreuve de compréhension écrite d'un texte littéraire et d'expression écrite : Un* Projects terminales *est-il prévu ? Différenciant les séries technologiques (où l'oral est évalué) des autres ?*

Auteurs : La question du bac est la question… Oui, un *Projects terminales* est en cours de publication. Il vise, comme les autres manuels de la série, l'acquisition de compétences dans les cinq activités langagières, compétences qui, en ce qui concerne la terminale, doivent permettre de ne pas être pris au dépourvu le jour du baccalauréat. En d'autres termes, nous visons l'acquisition de compétences larges où s'inscrivent celles nécessaires à la réussite à l'examen.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.5. Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

S'il est tout à fait naturel que l'on familiarise l'élève au format d'une épreuve donnée et qu'on lui propose en conséquence des travaux à partir d'annales, ne pratiquer que ces travaux fait courir le risque d'amputer littéralement l'apprentissage. D'abord parce que l'on est alors souvent tenté de privilégier les activités langagières de réception et de production de l'écrit au grand dam des activités langagières de réception et de production orales ; ensuite parce que l'élève est alors soumis à des démarches d'enseignement qui relèvent de la vérification/évaluation au détriment de démarches d'entrainement qui doivent le pousser à se confronter à la langue et à mobiliser ses acquis pour construire du sens et restituer ce sens ; enfin parce qu'il faut se convaincre que la maitrise de l'oral est un levier primordial pour l'expression écrite.

Nous avons resserré les projets autour des types de discours proposés au bac, explicatif, narratif, et argumentatif, avec un objectif de plus grande autonomie langagière de l'élève et une capacité de transfert accrue.

L'oral occupe une large part dans le manuel de terminale comme dans les autres manuels de la série, tant en réception qu'en production. L'évaluation de la CO a disparu des épreuves du bac, mais on ne le dira jamais assez : il est vain d'espérer que les élèves acquièrent des compétences d'expression orale s'ils ne sont pas exposés à cette langue orale. Une montée en puissance des compétences de l'élève en matière d'expression écrite nous a semblé nécessaire et la plupart des projets proposés sont des projets écrits mais ils sont doublés d'une production orale.

Les programmes nationaux ont des objectifs communs quelles que soient les séries, générales ou technologiques. Nous ne proposons qu'un manuel commun avec pour objectif un niveau B2 (calibrage de la tâche, performance de l'élève). Toutefois, les parcours envisagés pour un même projet peuvent être différents d'une classe à l'autre en fonction des choix de l'enseignant. Nous proposons donc un parcours « à minima », les incontournables pour la réalisation du projet, et des tâches complémentaires qui s'organisent sur une échelle allant de B1 à C1, permettant ainsi de prendre en compte les différents profils d'élèves.

C.P. : Projects *s'adresse à des élèves qui arrivent au lycée, en ayant souvent soit « tout compris » (et n'ont alors besoin que de passer du temps à utiliser la langue pour la développer, avec des tâches de compréhension et d'expression, auxquelles ils ne peuvent qu'adhérer) soit en étant resté « à côté » d'un vrai*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

travail linguistique… Qu'est-il prévu pour travailler sans désespérer ceux qui n'ont pas acquis les bases ? Que sont ces bases, d'ailleurs, en langue, pour vous ?

Auteurs : Bonne question, qui ramène les enseignants à la représentation de ce qu'est, pour eux, être « bon en anglais » : est-ce ne jamais oublier ce fameux « s » de la troisième personne ? Est-ce savoir tous ses verbes irréguliers par cœur ? Mais une fois que je sais tous mes verbes irréguliers, qui va m'apprendre à les utiliser à bon escient ? Les élèves eux-mêmes, et leurs familles, pensent parfois qu'il faut juste apprendre des structures, des mots de liaison et du lexique pour être bon en anglais.

Nous ne faisons évidemment pas fi de la grammaire, mais nous essayons de faire en sorte que l'élève perçoive que la grammaire est au service d'une communication investie de sens et non une fin en soi.

Des activités linguistiques sont évidemment proposées, qui doivent permettre de manipuler des structures dont on pourra avoir besoin pour mener à bien le projet final. La plus ou moins grande maitrise de ces structures sera barémée différemment lors de l'évaluation où l'intelligibilité du message aura la part la plus importante.

Par exemple, pour reprendre le cas des verbes irréguliers, nous pensons qu'il est préférable de proposer une tâche où l'utilisation de verbes au passé sera obligatoire – écrire une biographie, par exemple, ou raconter à des amis une anecdote au passé –, de donner les moyens aux élèves d'accomplir ces tâches en leur proposant les documents adéquats où ils mettront en évidence des types de discours et leurs composantes afin de s'en inspirer et de leur montrer que la correction grammaticale fait partie intégrante de la qualité de leur communication.

En classe, les mises en œuvre (qui partent toujours de ce que chaque élève sait) et les formes de travail (notamment l'interaction) permettent à tout le monde d'avancer. Chacun peut y trouver sa place, les élèves les plus à l'aise aidant les plus en difficulté. Certains documents et activités permettent aussi aux plus doués d'aller plus loin. L'idée étant qu'une activité est faisable par tous, avec des degrés divers de réussite et de richesse.

C'est en participant que l'élève mettra en place des automatismes grammaticaux et comblera ses lacunes. Il reste aussi la liberté pédagogique de l'enseignant qui sera amené à insister sur tel ou tel point. La grammaire

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

devient un outil et trouve son sens et sa finalité dans ce que l'élève doit produire.

C.P. : *Le titre* Projects *entrainerait à penser qu'il s'agit de développer une « pédagogie de projet ». Comment les enseignants peuvent-ils aider leurs élèves à développer leurs propres projets ? N'est-ce pas l'objectif, en fin de compte ?*

Auteurs : *Projects* propose, et « impose » des projets à un large groupe. Comme pour tout manuel, on pourra lui reprocher cet aspect « généralisant » où l'individualisation n'est pas perceptible. Nous n'ignorons pas que l'essentiel ne réside pas dans ce qui est figé sur une page de manuel mais dans la vie que les élèves, et leur professeur, sauront lui insuffler.

Tous les élèves n'ont pas les mêmes centres d'intérêt et ne soupçonnent pas l'intérêt que peut avoir telle ou telle question, ce qui est bien normal, car cela présupposerait qu'ils se soient déjà penchés sur cette question. La phase de mise en projet au début de chaque chapitre, « qu'est-ce que je sais sur ce thème, cette problématique, qu'est-ce que j'aimerais savoir, qu'est-ce que le groupe voudrait découvrir », est une sorte de mise en appétit, de mise en recherche, de mise en projet en quête de sens.

Le deuxième aspect du projet d'apprentissage de l'élève est la prise de conscience qu'il a de ses propres compétences et des objectifs qu'il se fixe. Les phases bilan proposées dans le *Logbook* constituent pour lui une aide.

La démarche proposée sous-entend que nous avons tous des buts, des projets, des envies et que c'est une réflexion sur ces buts qui nous permet de définir les moyens nécessaires (un parcours, des étapes) pour les atteindre.

C'est dans cette mesure que la démarche de *Projects* peut effectivement donner des idées de projets venant des élèves eux-mêmes.

Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty
Auteurs du manuel *Projects*, éditions Didier

Propos recueillis par **Sylvie Abdelgaber**

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2.6. La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve

Pascal Lenoir

Un historique des manuels d'espagnol, reflets des différentes méthodologies qui ont jalonné l'histoire de la didactique des langues, a été établi. Des chantiers restent à ouvrir en ce qui concerne la « perspective actionnelle », nous dit l'auteur.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Années 1960-1980, le manuel d'espagnol, banque de supports didactiques : de la variation des supports comme souplesse fonctionnelle…

Jusqu'à la fin des années 1970 au moins, les enseignants d'espagnol ont choisi les documents à présenter à leurs élèves en les empruntant à une large palette de manuels, en passant sans la moindre difficulté de l'un à l'autre, puisque ces matériels fonctionnaient de la même manière. En effet, d'un manuel à l'autre, l'activité principale était celle du « commentaire »[1] de texte d'auteur. L'enseignant choisissait alors les documents que les élèves commenteraient plus volontiers avec la culture comme objectif prioritaire (acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanique au moyen de la lecture de textes) et le travail sur la langue à cette occasion. Aujourd'hui encore, les épreuves du baccalauréat français, à l'oral comme à l'écrit, consistent à s'exprimer sur un document authentique, qui est un texte dans la majorité des cas[2]. Cette technique de programmation des

1 Cette activité, massivement pratiquée en espagnol, est extrêmement intégrée (on parle en didactique des langues d'« intégration didactique maximale ») : en temps réel et de manière quasi simultanée, l'élève est invité, à l'oral et en langue cible, à prélever les indices les plus saillants du texte qui lui a été lu par son professeur, et à exprimer tout à la fois sa compréhension ainsi que son appréciation personnelle (toujours à l'oral et en L2) sur ce texte. Cette méthode interrogative orale en langue cible reste encore très présente aujourd'hui, y compris avec les classes de débutants… et depuis l'introduction du CECRL dans les programmes.

2 La réforme des épreuves de langue au baccalauréat n'a concerné pour l'heure que la série tertiaire STG. Tout récemment, le ministère a renoncé à la mise en place dans cette série d'une validation de la compréhension orale.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.6. La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve

Pascal Lenoir

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

séquences à partir de l'entrée[3] privilégiée du choix du support, en passant d'un manuel à l'autre, s'apparente au comportement du « zappeur » qui passe d'une chaine à l'autre au moyen de sa télécommande.

Ce *zapping* à l'hispanique a été dès l'origine un comportement qui découlait en quelque sorte naturellement de la trop grande homogénéité des matériels didactiques mis sur le marché français. Il s'agit historiquement d'une première forme d'adaptation à une situation de monolithisme méthodologique : les enseignants d'espagnol étaient d'autant plus satisfaits de disposer de cette liberté de choix des documents que pendant très longtemps ils n'ont pratiquement pas eu de possibilité de faire varier les activités sur les différents supports, puisque sur tous les documents l'intégration didactique était maximale (cf. note n° 1), s'agissant de langue et de culture, à partir d'un document unique.

… à la variation des supports comme nécessité méthodologique

En revanche, à partir des années quatre-vingt, avec un public scolaire beaucoup plus divers dans ses attentes, beaucoup plus hétérogène, cette forme de variation (portant sur les documents supports), qui constituait une commodité pour le professeur, a fini par devenir une nécessité, essentiellement pour ne pas lasser les classes. À cette époque, si le temps passé à commenter chaque document en intégration didactique maximale était trop long, les classes devenaient assez vite silencieuses. Il fallait donc changer rapidement de support. Très significativement, les instructions officielles pour l'espagnol au collège de 1995-1997 recommandaient simultanément que les supports pour l'enseignement de l'espagnol soient variés, et que ces documents reçoivent un traitement didactique unique. Le rédacteur de l'accompagnement des programmes de sixième LV1 (1995) précisait notamment que « *la variation des supports est un élément décisif pour soutenir et renouveler l'attention portée à l'étude de la langue.* » Et l'on pouvait lire par ailleurs, dans l'accompagnement des programmes de quatrième et troisième LV2 (1997), à propos des supports audio, que « *la conduite de la classe est la même qu'avec les autres documents : sollicitations diverses du professeur, questions ouvertes, exigences quant à*

3 J'appelle ici « entrée », selon Christian Puren, « *le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, en d'autres termes le type de découpage de son objet global langue-culture par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique…* ». Cf. « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». Les *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, pp. 41-44.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2. Sur le terrain, la perplexité

2.6. La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve

Pascal Lenoir

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

la correction et à la structuration des interventions… » Si la variation était donc à l'ordre du jour, elle ne portait que sur les documents, et non sur leur mode d'utilisation didactique : il était encore hors de question de sortir du paradigme méthodologique en vigueur. C'est donc précisément parce qu'il n'y avait pas d'ouverture en terme de variation des tâches sur les documents qu'il était indispensable de faire varier ceux-ci.

Années 1990-2000 : nouvelle donne institutionnelle et nouveaux enjeux didactiques

Cette première forme historique de « *zapping* à l'hispanique » a trouvé sa limite en espagnol à la fin des années 90. En effet, on peut penser qu'à l'instar de leurs collègues des autres langues vivantes, les enseignants d'espagnol ont dû à cette période faire face à d'autres problématiques que le simple choix du support culturel pour l'enseignement.

En premier lieu, à partir de cette époque, la massification du collège et du lycée a rendu nécessaire une évolution des pratiques pédagogiques : dans toutes les disciplines, face à des élèves qui n'étaient plus aussi spontanément en connivence avec l'univers scolaire, on parlait de plus en plus alors d'aide méthodologique, ou d'« apprendre à apprendre ». Il s'agissait de rendre plus lisible ce qui était autrefois sous-jacent dans le rapport au savoir. À cette période, du côté institutionnel, les nouvelles instructions officielles pour l'enseignement des langues vivantes au collège (1995-1997) font explicitement référence à la notion de compétences et mettent en avant l'objectif communicationnel à partir de repères culturels. À partir de 1999, les nouveaux horaires scolaires en lycée introduisent la possibilité de travailler en demi-groupe : cette organisation invite l'enseignant de langues vivantes à programmer, notamment en lycée, des tâches différentes de celles qui prévalent en classe entière, afin de tirer parti de l'allègement de l'effectif. Enfin, à partir de 2002, le *Cadre européen commun de référence* et les *Portfolios* entrent dans les programmes scolaires français. Outre le rappel de nombreux principes de l'« approche communicative », s'agissant notamment des compétences de communication, l'introduction dans ces deux documents de la nouvelle « perspective actionnelle », susceptible d'englober toutes les autres approches, implique des reconsidérations méthodologiques beaucoup plus profondes : elle est en effet fondée non plus seulement sur

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

les pratiques langagières, mais sur l'action du sujet, apprenant ou usager d'une langue étrangère, considéré dans tous les cas comme un acteur social et faisant donc un usage effectif de cette langue-culture étrangère.

Le manuel d'espagnol, désormais banque de données didactiques ?

On voit mal pourquoi la longue tradition d'adaptation des matériels didactiques qui s'est construite au fil du temps en espagnol devrait s'interrompre[4]. Mais la première forme de « *zapping* à l'hispanique » que j'ai décrite plus haut, née dans le cadre d'un paradigme méthodologique unique, est désormais à l'œuvre dans un contexte didactique considérablement complexifié, et beaucoup plus ouvert. Les enseignants d'espagnol ont aujourd'hui devant eux une occasion historique de prolonger leur culture professionnelle de « zappeur », et de passer d'un univers méthodologique « monochrome » à une palette beaucoup plus diversifiée. Dès lors, il peut être pertinent de se demander comment cette nouvelle donne est à l'œuvre, et notamment de quelles possibilités disposent les enseignants d'espagnol pour gérer la sortie d'une « ellipse méthodologique »[5] très particulière dans laquelle ils se sont trouvés durant plusieurs décennies. Le professeur d'espagnol, réputé grand « zappeur » de supports, serait-il également en passe de devenir désormais un « zappeur » de méthodes ?

Du côté de l'édition scolaire dédiée à l'espagnol, pour le collège comme pour le lycée, il est clair que la situation n'est plus la même que celle que j'ai sommairement décrite au début de ce texte. Les manuels ne sont plus des anthologies : ils sont désormais organisés en chapitres ou en unités, et l'agencement des documents supports au sein de chaque unité est le résultat de tout un travail de la part de l'équipe de conception, qui a réfléchi à l'*input* et qui a réparti et mis en progression le matériau selon un certain nombre de principes organisateurs revendiqués par exemple dans l'avant-propos de l'ouvrage. Les manuels d'espagnol d'aujourd'hui,

4 On peut trouver actuellement sur un site académique, à l'initiative d'un professeur qui entend rester anonyme, une banque de supports prélevés dans tous les manuels d'espagnol actuels, appelée « El tesoro de los manuales ».

5 Je parle d'« ellipse méthodologique », puisqu'en étant restée fidèle au commentaire « tous supports » depuis 1950 jusqu'à la fin des années 90, la pédagogie de l'espagnol a « sauté », si l'on peut dire, l'étape audio-visuelle des années 60, ainsi que l'« approche communicative » des années 80, pour arriver *ex abrupto* au paradigme complexe des années 2000.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

surtout pour le collège, mais souvent aussi pour le lycée, ressemblent de plus en plus à ce qu'en FLE par exemple, on appelle depuis longtemps des « méthodes », c'est-à-dire à des ouvrages dans lesquels chaque support fait l'objet d'une didactisation adaptée à sa fonction au sein de l'unité didactique. Dès lors, si *zapping* de supports il y a de la part de l'enseignant, cette opération se réalise désormais au prix de la déconstruction de l'organisation méthodologique interne du manuel. Dès lors, il faudrait que les enseignants d'espagnol ne considèrent plus les manuels comme de simples banques de documents didactiques, et qu'ils évaluent au préalable les choix didactiques opérés par les équipes de conception, pour s'en inspirer, n'en retenir qu'une partie, ou tout laisser de côté, mais en connaissance de cause.

Du côté de l'actionnel, quoi de (vraiment) neuf en espagnol ?

Les enseignants d'espagnol disposent-ils de manuels réellement « actionnels » dans lesquels ils puissent trouver des propositions méthodologiques de mises en œuvre sur lesquelles réfléchir ? Pour l'heure, les éditeurs se sont, me semble-t-il, efforcés de concilier tradition et innovation, en introduisant avec souplesse l'approche par compétences langagières et la démarche de projet sans éliminer l'approche par commentaire de documents. Dans la plupart des manuels pour le collège, le sommaire fait notamment apparaitre les domaines de compétence langagière qui seront travaillés, ainsi qu'une activité de fin d'unité, souvent appelée « tâche finale », ou « projet ». L'« approche communicative », revisitée en espagnol fournit des idées en matière de simulations variées. Les élèves sont ainsi invités à réaliser une affiche pour la défense de l'environnement, ou à simuler la préparation d'une visite dans un lieu culturel, une conversation téléphonique, un *chat* entre amis[6]. Pour les niveaux plus avancés, quelques éditeurs ont proposé des tâches finales telles que la mise en scène d'une scène de théâtre, ou la rédaction d'un dossier argumentatif sur un sujet qui fait polémique. Il semble qu'une sorte de consensus existe dans l'édition scolaire autour d'un modèle de planification des unités qui se rapproche de celui que définissaient dès

6 Je propose en Annexe à cet article un tableau où j'ai rassemblé les principales caractéristiques des manuels d'espagnol actuellement sur le marché. J'y ai fait figurer les différentes méthodologies actuellement à l'œuvre pour l'enseignement de l'espagnol.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1999 José Manuel Alba et Javier Zanón dans le cadre de l'*enfoque por tareas*[7], et que je résumerai comme suit (ma traduction) :

Étape 1	Sélectionner un thème ou un centre d'intérêt qui tienne compte de la motivation, de l'expérience et du niveau des apprenants*
Étape 2	Planifier une tâche finale ou une série de tâches pour la fin de l'unité
Étape 3	Déterminer les objectifs de l'unité
Étape 4	Spécifier les contenus nécessaires pour la réalisation des tâches finales
Étape 5	Structurer l'unité en tâches communicatives et tâches d'apprentissage
Étape 6	Planifier les instruments et le procédé d'évaluation des objectifs, activités et unités, en tant que partie intégrante de la programmation

* Du palier 1 à la terminale, le choix des thèmes des unités est, en France, réalisé en conformité avec le programme culturel, différent pour chaque niveau.

La double page d'ouverture de l'unité d'un manuel actuel renvoie dans la plupart des cas aux étapes 1 à 4 de ce tableau. Le corps de l'unité est constitué de ce qui est envisagé dans l'étape 5. C'est aux étapes 4 et 5 qu'a lieu le choix des documents dans cette procédure de programmation de l'unité didactique. Quant à l'étape 6, elle trouverait sa place dans les pages de fin de chapitre, consacrées à des ateliers, ou à des évaluations.

Si l'on a donc trouvé en l'espagnol un *modus vivendi* au niveau de l'organisation de l'unité didactique du manuel[8], il me semble en revanche que, s'agissant des activités de classe, des chantiers restent à ouvrir en ce qui concerne la « perspective actionnelle », en tout cas à en juger par l'édition scolaire, qui ne constitue, bien sûr, qu'un volet de la situation de la didactique de l'espagnol. Je pense à la mise en œuvre de cette « perspective actionnelle » au niveau, non plus de la séquence dans son ensemble, mais à celui de la séance, ou du travail sur un seul support, ou sur une seule page. Lorsqu'on en vient à des tâches plus restreintes dans le temps, que fait-on faire ? Autrement dit, qu'en est-il de l'« actionnel », si l'on tamise « à grain fin » les activités de classe ? À l'examen des consignes proposées dans l'édition scolaire, dans ce que je désignais plus haut comme « le corps de l'unité », je trouve des propositions de travail qui

7 « Approche par les tâches » en FLE, *Task-based learning and teaching* pour les didacticiens anglo-saxons.

8 L'unité didactique d'un manuel fournit à l'enseignant de quoi bâtir une séquence de plusieurs cours, tandis qu'une page ou une double page peut correspondre au temps d'une séance.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ne me semblent pas très différentes de ce qui a toujours été demandé à un élève en espagnol. Dans *A mí me encanta* 2e année (Hachette 2007), on invite les élèves, à propos d'une publicité, à compléter les amorces suivantes : « *Cette affiche présente… elle s'adresse à… son but est de…* » [p. 98]. Dans *Nuevos Rumbos* 2e année (Didier 2005), s'agissant encore de publicité, seule la dernière des questions posées pourrait être considérée comme un peu différente de celles que la tradition didactique de l'espagnol a longtemps proposées : « *Observe bien le document ; qui le promeut et à qui s'adresse-t-il ? Observe le dessin ; après l'avoir décrit, explique ce qu'il cherche à suggérer ; quels sont les conseils donnés ? Donne-les à un camarade* » [p. 66]. Ces deux premiers exemples tendraient à montrer qu'en réalité, en matière d'action en classe, le commentaire reste de mise, même si la tâche finale de fin d'unité est de nature différente des activités intermédiaires, lorsqu'il s'agit par exemple d'une simulation ou d'une tâche pour laquelle les élèves disposent d'une certaine autonomie.

Il ne suffit pas de mettre les consignes à la première personne du singulier, comme dans *En vivo* 1re année (Didier 2007), pour que la nature du travail change : à propos d'un texte mettant en scène deux jeunes malades, on peut lire les consignes suivantes : « *Je note tous les mots et expressions qui nous permettent de comprendre qu'ils sont malades ; je dis en quoi consiste leur pacte de vie ; ces deux jeunes s'apprécient beaucoup : j'explique comment cela se voit* » [p. 123]. Dans *Venga* terminale STG (Hachette 2008), un texte mettant en présence une étudiante allemande et un étudiant subsaharien est assorti de 31 questions en espagnol (pp. 76-77]. Il semble bien qu'il ne soit pas si facile de sortir des anciens schémas, tant ils ont été enracinés dans notre tradition didactique. Notons tout de même, dans *Apúntate* 2e année (Bordas 2007), à propos de deux petits poèmes associés à des photos, les consignes suivantes : « *Recherche les points communs et les différences entre les deux textes ; associe les mots suivants avec les poèmes : désillusion/optimisme/tristesse/solitude/romantisme/espoir/amour/fierté/utopie/patience ; recherche la photo qui peut illustrer chaque texte ; imagine un titre pour chaque poème* » [p. 124][9].

Ce dernier exemple me semble illustratif de la recherche d'autres stratégies de lecture que celles qui ont prévalu jusqu'alors en espagnol[10].

9 Pour toutes ces citations : ma traduction.

10 Les concepteurs de *¿ Qué pasa ?*, classe de troisième LV2 (Nathan, 1992) avaient déjà proposé ce type de consignes.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

En l'occurrence, les consignes citées rendent plus explicite le travail d'analyse-interprétation des textes que ne le faisaient les consignes de « commentaire » dans la pédagogie traditionnelle de l'espagnol. C'est seulement après une lecture attentive et sélective qu'il sera possible de répondre à ces questions. Je ne connais pour l'instant qu'une modélisation des tâches scolaires dans une « perspective actionnelle », avec cette « granularité fine » évoquée plus haut, autrement dit à l'échelle des activités concrètes dans la classe : Christian Puren a présenté en 2006 sur le site de l'APLV une « analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires », dans laquelle il a proposé une typologie de tâches scolaires à faire effectuer par les élèves avec ce support (cf. la bibliographie à la fin de cet article). Je n'ai pas encore vu d'autre proposition de ce type en langues vivantes. Il me semble qu'il y a là une piste de réflexion tout à fait importante sur la mise en œuvre de la « perspective actionnelle », si l'on veut que celle-ci prenne tout son sens au sein de la classe. En effet, dans la mesure où le CECRL distingue les apprenants et les usagers d'une langue (Didier 2001, p. 15), contrairement à l'« approche communicative » qui préconisait qu'on oublie la classe en faisant comme si on était en situation d'usage réel, l'apprentissage peut alors se réaliser dans un espace-classe où les élèves sont d'authentiques acteurs investis dans des tâches non simulées.

Pour une culture adaptative « tous azimuts », gage de liberté pédagogique

Sans chercher à balayer toute l'édition scolaire actuellement sur le marché en espagnol, je conclurai en pointant deux objectifs stratégiques à mes yeux essentiels pour les enseignants d'espagnol.

1. Le premier objectif stratégique pour les enseignants d'espagnol est qu'ils examinent désormais tout autant les supports de travail proposés dans l'édition actuelle pour l'espagnol que les didactisations envisagées par les concepteurs. Les enseignants d'espagnol, qui ont su développer une très grande compétence de « zappeurs » de documents, ont tout intérêt à se rendre désormais capables de développer simultanément une compétence de « zappeurs » de méthodes et de didactisations, en mettant notamment à profit l'édition scolaire et le travail de conception des auteurs de ces matériels. Je remarque d'ailleurs, pour l'avoir vérifié

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

moi-même à plusieurs reprises, que ces auteurs, souvent enseignants eux-mêmes, sont le plus souvent très disponibles aux échanges et aux questions de leurs collègues.

2. Le second objectif stratégique est que les enseignants d'espagnol s'emparent des concepts et des outils d'analyse didactique qui leur permettent de mener cette réflexion afin de pouvoir décider en toute liberté de ce qui leur semble pertinent pour leurs classes. Si l'on devait laisser le *Cadre* s'imposer comme une nouvelle doxa, les enseignants d'espagnol, à l'instar de leurs collègues des autres langues d'ailleurs, courraient alors le risque de ne pas pouvoir opérer leurs choix pédagogiques en toute conscience. Il y a là des enjeux tout à fait importants en termes de formation initiale et continue. Même si, à l'heure où ces lignes sont écrites, le contexte institutionnel ne semble guère favorable, les enseignants d'espagnol ont devant eux une chance historique de complexifier la culture adaptative qu'ils ont su se donner en matière de choix des supports, en étendant cette culture à l'ensemble de la problématique didactique.

Pascal Lenoir
IUFM des Pays de la Loire, Université de Saint-Étienne

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Annexe

Organisation-type d'un manuel d'espagnol actuellement sur le marché français (2008)

Méthodologie ou orientation didactique sous-jacente	Méthodologie active (1920-1960) (1950-2002 en espagnol)	Approche communicative (années 1980, redécouverte en 2002 en espagnol)		Perspective actionnelle (CECRL, IO actuelles)
		Approche par les tâches	Activités de communication	
Double page d'ouverture de l'unité du manuel	—	—	Faire réagir à des manifestations de la culture du pays, de la région où est parlé l'espagnol ; Approche interculturelle	Annonce du projet de la fin de l'unité
Corps de l'unité, doubles pages de supports variés	Travail d'explication de documents authentiques ; Manipulations linguistiques diverses, en rapport avec les documents	Aides et guidages divers, permettant un accès plus aisé aux documents des doubles pages	—	—
Pages finales de l'unité, « ateliers » (ou cahier de l'élève)	Petits documents, travail limité dans le temps, mais sans rupture avec l'intégration didactique	Travail très guidé, à des fins d'entraînement ou de systématisation, en morphosyntaxe ou en méthodologie	Activités d'entrainement aux différentes habiletés langagières ; Simulations diverses (extrapolations, transpositions à partir de documents du corps de l'unité)	Mini-projet, tâche finale (complexe), évaluation des différentes compétences manifestées antérieurement dans les autres rubriques de l'unité

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Bibliographie et sitographie

ALBA José Manuel, ZANÓN Javier, 1999, « Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los institutos Cervantes ». pp. 151-171 in *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid : Edinumen, Serie Estudios, 190 p.

PUREN Christian, 2005, « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». Les *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, pp. 41-44.

PUREN Christian, 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Article **en ligne sur le site de l'APLV** (Association des Professeurs de Langues Vivantes).

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2.7. La question du temps dans l'apprentissage des langues

Sylvie Abdelgaber

Les langues sont un morceau de la vie, et pour les « apprendre » il faut des temps longs : l'école le permet-elle ?

J'ai enseigné l'anglais en collège, et je m'y suis toujours fixé de changer d'activité assez souvent pour soutenir l'attention de mes élèves. Je suis à présent en lycée général en région parisienne et c'est encore à des temps de concentration variables de mes élèves qu'il me faut m'adapter. Ma perception de leur temps évolue avec l'expérience. Une chose cependant ne change pas et me parait une clef, au risque de friser l'évidence : pour apprendre une langue, il faut du temps : du temps d'exposition à la langue, du temps de travail au jour le jour, au fil des années, de la patience.

De quel temps est-il question ?

D'après les psychologues américains Philip Zimbardo et John Boyd[1] le mot *time* est actuellement le nom le plus fréquemment employé de la langue anglaise. En français, le *Petit Robert* définit le temps comme un *« milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement »,* puis en donne une douzaine de définitions qui tracent bien quelques paradoxes.

Je ne parlerai pas ici du temps linguistique, *« celui qui reçoit un découpage et des expressions très variées selon les langues »*, dit Roland Barthes[2], qui nous rappelle que *« certaines langues comme le Chinook comportent plusieurs passés, dont un passé mythique »*, un temps grammatical qui permettrait peut-être de raconter les époques où nous n'avions pas de montres, où nous vivions au fil des saisons et où les urgences n'étaient pas liées aux technologies d'aujourd'hui. Dans cet article forcément partiel,

1 De l'université de Stanford, John Boyd et Philip Zimbardo viennent de publier *The Time Paradox* , 2008, éditions Rider.
2 Roland Barthes, *Le Bruissement de la Langue,* Seuil, 1984, p. 24, La temporalité.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

je ferai référence, en passant, à plusieurs aspects du temps : soit dans sa durée, globale ou limitée, voire chronométrée, soit dans la succession des moments et des époques. Sous toutes ses facettes, je le pense aussi intimement lié à nous que les langues que nous parlons. D'ailleurs, entre le temps et la langue les connexions sont multiples. Quelques exemples pour faire vite : apprendre une ou plusieurs langues dans sa vie marque bien un changement normalement irréversible, la langue est rythmée et quand les phrases ont un sens, c'est que les mots se suivent dans le bon ordre ; les langues prennent leurs racines dans l'histoire et évoluent, jusqu'à mourir parfois ; la langue permet de se situer dans le présent, le passé ou le futur ; la langue dit tous les sens du temps, elle me permet de dire ici mes questionnements devant une génération d'élèves dont les rythmes m'étonnent. Je vieillis peut-être un peu dans un autre monde.

Temps d'apprentissage d'une langue au cours de la vie

Avec certaines classes, je fais parfois une séquence d'apprentissage de deux ou trois semaines sur l'acquisition de la langue maternelle : c'est un objet d'étude riche d'enseignements, qui nous permet peut-être de mieux comprendre les exigences de l'apprentissage d'une langue à l'école. Nous nous appuyons, entre autres, sur de difficiles textes de chercheurs, qu'ils ne comprendront peut-être pas entièrement à ce moment-là, mais ils reçoivent en temps réel ma passion pour le sujet.

Qu'ont à nous dire les chercheurs sur le temps dans l'apprentissage des langues, déjà dans la langue maternelle ?

Directrice de l'unité du développement neurocognitif à l'Institut de la Santé de l'Enfant de Londres (University College) Annette Karmiloff-Smith[3] place le début de l'apprentissage de la langue maternelle dans les tous premiers mois de la vie intra-utérine avec le développement de l'oreille qui discrimine rapidement les sons et reconnait vite les langues. Dans sa conférence (en français) citée en référence, la chercheuse brosse en quelques phrases le nombre incroyable d'opérations nécessaires à un apprentissage normal de la langue maternelle. Sans parler de l'écrit, nous savons bien qu'il faut des années. Je me rappelle les dernières fautes de subjonctif de mes enfants à l'oral, *« il faut qu'il y avoye de la pluie pour qu'il*

3 A l'occasion de la parution de son livre *Comment l'enfant entre en langage*, en français aux éditions Retz, on peut écouter la conférence qu'elle a donné sur le site de cet éditeur en 2003.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

y avoye du vent » qui nous avaient fait bien rire, sur le temps qu'il faisait lors d'un stage de voile, la dernière année d'école primaire.

C'est parce qu'elle étudie des enfants au développement anormal que la neurophysiologiste anglaise rejette les conceptions modulaires de notre intelligence. Elle rejette, en tous les cas, toute interprétation qui considèrerait notre cerveau comme un couteau suisse avec des parties prêtes à fonctionner avant l'age adulte. Le chercheur américain Howard Gardner[4] parle, quant à lui, de modules, les intelligences multiples, dont celle qu'il appelle « intelligence linguistique » ; sa théorie n'est cependant pas innéiste.

Si j'ai bien compris le Dr Karmiloff-Smith (et j'ai pris le temps de l'écouter longtemps et de nombreuses fois pour être sure de ne pas manquer les « glissements de sens » dont elle parle : ils vont si vite que j'enjoins le lecteur à aller vérifier par lui-même) : en étudiant des enfants atteints du syndrome de Williams, c'est-à-dire des enfants qui semblent avoir les mêmes problèmes spatiaux que des enfants autistes et présentent cependant une maitrise remarquable du langage, elle montre magistralement combien, à partir de données génétiques (ces enfants ont une délétion de 24 gènes sur une copie du chromosome 7) « c'est le développement qui compte ». En dépit de scores normaux aux tests de langage chez ces enfants, on mesure des processus cognitifs subtilement endommagés. Chez des bébés atteints du syndrome, on peut déceler un problème de temps : une lenteur de certains mouvements des yeux. Comme les autistes, ils ne pourront pas bien établir les relations triangulaires qui permettent d'apprendre les mots de la bouche de leurs parents. Ils accumuleront de lourds déficits spatiaux. Cependant, pour apprendre la langue, le cerveau de ces enfants va compenser par des chemins atypiques : Ils apprendront à parler avec volubilité. C'est que, comme le dit Hélène Trocmé-Favre, nous sommes *« nés pour apprendre »*. Encore nous faut-il le temps. Les professeurs Zimbardo et Boyd calculent qu'à l'heure actuelle, chacun de nos neurones traite l'information visuelle 750 000 000 fois plus lentement qu'un ordinateur. C'est encore bien plus lent pour les sons, expliquent-ils. Même si les neurones fonctionnent en incroyables réseaux parallèles, nous installons des routines automatiques et ne mettons en route notre réflexion qu'avec lenteur et parcimonie.

4 Voir sur le site des *Cahiers pédagogiques* **la recension de l'ouvrage *Les Intelligences multiples*** ainsi que **l'interview de Howard Gardner**.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Temps de l'école : des découpages parfois difficiles

Alors pour apprendre une langue étrangère en quelques heures par semaine à l'école, quel défi ! Évidemment, le temps de cours est trop souvent monopolisé par l'enseignant, moi la première, nous parlons trop… Pour s'approprier la langue, ce sont nos élèves qui doivent la parler. En même temps, il faut bien qu'ils aient une source à peu près fiable de discours en langue étrangère, et nous en sommes garants à l'école.

Depuis qu'en lycée, pour la majorité des classes, l'horaire hebdomadaire des élèves est descendu à deux heures, j'ai trouvé plus difficile d'utiliser des sources variées, des films ou même des bande-sons. J'essaye toujours, mais de treize heures à quatorze heures un lundi, j'ai souvent du mal à m'installer efficacement. C'est bien sûr plus facile avec les groupes allégés de terminales, depuis 2005.

En cette année 2008-2009, j'ai des « spécialistes » (anglais à fort coefficient au bac) qui profitent mieux de nos deux heures, il me semble, car celles-ci sont regroupées en une copieuse tranche horaire hebdomadaire double, où la durée donne tout son sens à la façon dont je m'efforce de faire varier les activités. Deux heures restent pourtant bien courtes : Il nous faut du temps pour aller au bout de travaux sur documents que je ne montre pas à tous ou que je montre différemment selon les groupes ; du temps pour qu'ils puissent échanger sur des documents qu'ils sélectionnent eux-mêmes. Les questions de fond soulevées par les textes, des débats (à deux, en petits ou en grands groupes) demandent une mise en route suivie d'un temps d'échange suffisant, même si les recherches et les bilans sont souvent à faire à la maison, avant et après.

Et puis, il faut du temps pour préparer un examen : nous y « jouons » souvent, pour qu'ils mesurent ce qu'ils pourront faire en 20 minutes d'oral, avec une préparation qui j'espère leur donnera à la fois connaissances, pratique de la langue et confiance en eux, pour qu'ils puissent bien réagir, au bon moment. Succès garanti quand ils se présentent tout ou partie d'un texte les uns aux autres en jouant les examinateurs pressés, peau-de-vache ou au contraire trop gentils. C'est peut-être le seul moment où j'autorise les caricatures vite faites, si ça peut rassurer… Plus sérieusement, j'utilise souvent des systèmes de tirage au sort rapides pour déterminer qui passe avec qui (dont ceux qui passent avec moi). Se

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

partager un travail de présentation d'un texte puis le mettre en commun peut faire gagner non seulement du temps, mais me parait préparer au jour J par un système collaboratif où chacun est bien obligé de s'entrainer à présenter les choses le plus clairement possible. Bref, j'essaye d'utiliser nos deux heures pour que des regroupements d'élèves variables aient de vrais objectifs. Cependant, même avec cette classe, j'utilise toujours plus ma voix et les leurs que des sources extérieures.

En dehors des cours : un nouveau défi, avec ou sans les TICE

Du reste, demander à nos élèves de regarder tel film, tel document ou telle source Internet chez eux n'est pas toujours simple. Pour moi, l'utilisation d'Internet rencontre des difficultés que je questionnais déjà dans *Ma prof est une blogueuse*[5]. Je trouve que nos adolescents associent souvent les nouvelles technologies à l'immédiateté de la « communication » de type MSN. Peut-être parce que je la perçois un peu comme une ingérence dans leur monde, je note cette année une difficulté accrue à faire travailler mes élèves en utilisant les TICE. Je continue d'essayer… mais au lieu d'un débat sur le Mur (à la frontière mexicaine au sud des États-Unis), à partir d'un documentaire Internet qui prolongeait bien un texte vu en classe et dont je leur avais donné l'adresse, (et même envoyé l'adresse par un lien hypertexte dans un mail aux délégués), j'ai décidé de faire faire à ceux qui l'avaient regardé – une toute petite minorité – une présentation à la majorité des autres… et de ne pas aller plus loin… toujours par manque de temps : nous nous en tiendrons au texte présentable à l'examen et que tous ont en main. Le stylo et le papier pour les devoirs ne leur paraissent pas encore d'un autre âge.

Quant à la nouvelle plateforme collaborative de mon lycée, dans laquelle je dépose nombre de travaux de mes élèves (des écrits que je nous félicite de voir bien peaufinés pour l'occasion), elle me demande à moi un très long temps de travail d'allers-retours par mail, par exemple ; mais quoique potentiellement intéressante pour tous, je note qu'elle reste désespérément non visitée… À ce jour, je ne comprends pas bien pourquoi… Ou alors c'est qu'il me faut à moi un peu plus de patience pour voir le fruit de mes efforts ?

5 *Cahiers pédagogiques* n°446, **dossier « Le numérique à l'école »**, octobre 2006.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Autre signe des temps : une élève de seconde m'a rendu cette année, pour me prouver son engagement et sa bonne volonté, un texte qu'elle a fait (évidemment mal) traduire par un traducteur automatique où il suffit d'appuyer sur un bouton de l'ordinateur. C'est la première fois que cela m'arrive ; et comme elle me dit toute sa bonne foi, j'ai essayé d'avoir des paroles qui mettent cette élève au travail plutôt que de la brusquer. Nous avons constaté ensemble l'illisibilité de la traduction et cherché des solutions. Sur une fiche d'autobilan, cette élève a inscrit : « *Ne plus utiliser de traducteur automatique* »… Si elle pouvait aller jusqu'à « *passer le temps qu'il faut pour écrire moi-même des choses intéressantes directement en anglais, avec un dictionnaire si nécessaire, ou en demandant de l'aide* », j'aurais fait avancer un peu les choses. Peut-être quittera-t-elle un instant le monde de l'immédiateté pour me rejoindre du côté d'« apprendre », ce monde de lenteurs nécessaires.

Nos élèves ont besoin de temps : de conscience du temps indispensable à leur travail qui ne se fera jamais sans efforts, difficultés à surmonter, questions à résoudre. De notre côté, il nous faut prendre le temps de les comprendre. D'où l'importance de la question des effectifs, à mon avis. Pour les comprendre et avoir une chance qu'ils se mettent à tout le travail, conscient ou inconscient, nécessaire à l'apprentissage d'une langue, il nous faut sans doute de nos jours entrer en relation de plus en plus individuelle avec eux.

Cela suffit-il ? Bien sûr non. Si nos élèves entrent en collège déjà intimement convaincus qu'ils n'arriveront pas à apprendre une autre langue, l'allongement par le premier degré du nombre d'années d'exposition à la langue étrangère aura eu un très mauvais effet[6].

De même, si le temps de cours n'est pas efficace, il ne suffira pas de l'augmenter pour garantir des progrès.

Alors oui à la perspective actionnelle si elle donne à nos élèves de vraies raisons d'utiliser la langue ! Oui à tout ce qui permet de faire parler le plus de monde possible en parallèle, pour de vrai, pas seulement pour répondre aux questions des enseignants, mais pour dire des choses aux copains, au vrai groupe social qu'est la classe, à l'abri de tout jugement négatif. Oui à tout ce qui donne à nos élèves un vrai temps d'apprentissage. À condition

6 Voir l'article de Gaonac'h dans le *Cahier* n° 437 p. 18

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

que l'efficacité de notre travail ne soit pas mesurée à court terme non plus, ni à l'aide d'un bouton à presser. Oui à un travail intelligent, forcément long.

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

À recommander : le percutant petit ouvrage de Jean-Luc Schwartz *D'où nous vient la parole ?* dans la collection « les petites pommes du savoir », édition Le Pommier, 2008.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

2.8. LE CECRL ou la mouche du coche

Dominique Macaire

Le *Cadre européen*, une injonction stimulante, certes ! Mais il comporte bien des zones d'ombre sur lesquelles la recherche doit encore nous éclairer pour que la formation des enseignants et les pratiques de classe mettent en place des dispositifs pertinents.

La réception du CECRL par la recherche en didactique des langues en Europe est mitigée et souvent critique. Des notions font question, comme celles de « plurilinguisme » ou de « démarche actionnelle » parce qu'elles révèlent un certain flou terminologique.

On devrait penser l'enseignement des langues en relation plus étroite avec les contextes dans lesquels il se situe, pour ancrer les langues dans des espaces identifiés (éducatifs, sociaux et culturels), au risque de s'éloigner – par un optimisme démesuré – du sens premier des apprentissages scolaires, qui ne sont pas le simple reflet des usages sociaux. Ne faut-il pas différencier le fait d'exercer son « métier d'élève apprenant les langues », qui relève au fond d'un domaine professionnel interne à l'école, du positionnement comme « acteur citoyen » dans la vie civile, qui relève d'autres cadres de référence et d'usages des langues, pour une part externes à l'école ?

Cette « Eurodidactique[1] » est appréciée pour la clarification pragmatique de la notion de biographie (dont le *Portfolio*, par exemple fait prendre conscience), de la notion de compétence en langues et pour l'harmonisation des clés de lecture des niveaux de langue qu'elle propose. Toutefois, on peut lui reprocher une tendance techniciste peu opérationnelle, alors qu'elle tend essentiellement à s'appuyer sur des choix éthiques européens qui sont en toile de fond. Car la mise en place du CECRL s'accompagne d'un repositionnement de valeurs citoyennes démocratiques, telles les notions de respect, de diversité culturelle et

1 Il s'agit là d'une didactique institutionnelle, largement impulsée par les instances européennes et reprise par les États-membres.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Dominique Macaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

linguistique, de laïcité, de tolérance, etc., valeurs évidemment présentes au cœur de la formation initiale.

Quelques effets en formation d'enseignants de langues en France

L'adoption du CECRL en France a eu quelques conséquences institutionnelles pour la formation des futurs enseignants de langues.

1. Le CECRL s'inscrit officiellement et obligatoirement en première année, au concours de recrutement du CAPES[2]. Rappelons que les questions sur la vie de l'établissement peuvent inclure des questions sur le CECRL ; le CECRL peut arriver également au fil de l'oral sur le dossier de didactique. Il est aussi présent dans le CRPE : épreuve de langue au niveau B2 ; évaluation des compétences de compréhension de documents écrits, de production à l'oral en continu et en interaction, mise en place de grilles d'évaluation critériées.
2. Des débats se sont développés autour des lieux de formation (IUFM) et des contenus (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) en seconde année de formation. En ce qui concerne l'approche professionnelle, on les rencontre essentiellement dans le cadre de l'étude des interventions pédagogiques (évaluations sommatives de type bac, recours aux *Portolios*, reprise des niveaux du CECRL dans les programmes officiels, dispositifs de « groupes de compétences », etc.). De même, la mise en place des scénarios pédagogiques a été favorisée par le discours ambiant du CECRL sur la pédagogie de projet, et ceci bien qu'ils aient été pratiqués antérieurement au CECRL.
3. Les textes officiels intégrant les outils européens relèvent d'une logique « *top down* », pilotée par le haut : la formation entre dans un mouvement issu des orientations des politiques linguistiques européennes, relayé dans la plupart des états membres par la « didactique institutionnelle ».

Des questionnements résistants

Deux séries de questions retiennent l'attention lorsque l'on évoque le CECRL en formation d'enseignants de langues.

2 CAPES : Concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire
CRPE : concours de recrutement des professeurs des écoles

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Dominique Macaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La professionnalisation

Abordons cette question sous l'angle de la finalité et des moyens en regard. Que signifie être un « enseignant de langues compétent » au XXIe siècle ? Comment développer des conditions et des ressources potentiellement formatives ? Comment « former de manière durable » les professionnels de l'enseignement des langues ? Pour ce faire, il conviendra tout d'abord de qualifier les « nouveaux besoins des publics », et non les nouveaux publics (ce qui serait spécifique à la personne, et de fait limité) ; de développer alors de nouveaux outils (organisés par compétences et en référence à des niveaux affichés) et enfin de mesurer les effets de contextes (scolaires, non scolaires).

L'analyse du changement en éducation

Comment bougent les systèmes ? Quels indicateurs de durabilité du changement peut-on valider ? Le CECRL sollicite une analyse systémique. Les profils des enseignants évoluent (davantage de contacts avec les pays cibles, des ressources plus accessibles, en particulier grâce aux réseaux sur la Toile, etc.). Il convient de penser autrement leur formation. Accompagner le changement signifie que l'on en a une vision et une conception d'ensemble, et que l'on est en mesure d'en guider les acteurs. L'enjeu est d'importance au vu de la position transversale des langues dans le système éducatif et des défis sociétaux de mondialisation d'une part et de quête d'identité individuelle et collective d'autre part. Un tel défi ne se conçoit pas non plus sans référence à un point de vue sur l'adaptabilité des enseignants.

Pistes pour les formations futures

Si le CECRL donne des clés pour un enseignement des langues davantage centré sur l'usager, il suscite bon nombre de remarques et questionnements que l'on ne saurait trop recommander d'intégrer aux futures maquettes de Masters des Métiers de la Formation, eu égard aux contraintes horaires fortes.

- Réflexion sur les politiques linguistiques, par exemple pour traiter la représentativité quantitative des langues (étrangères, régionales, de moins grande diffusion) dans le système scolaire français et en comparaison en Europe. Nécessaire aussi pour aborder la question

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Dominique Macaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

des statuts respectifs accordés à toutes, avec en particulier celui de l'anglais : cette langue est l'objet, de la part des stagiaires et de l'administration, d'un filtre de lecture et de catégorisation survalorisée, alors qu'elle nécessite un traitement spécifique, et cela se manifeste dans les établissements de formation : horaires des cours, terminologie comme « stages d'anglais » (à la place de « stages de langue »), etc.

- Nécessaire intégration à la formation en langues d'une formation sociolinguistique : question des articulations entre les langues (celles de la maison, celle de l'école, celles que l'on apprend comme LVE) et les enseignements donnés par rapport à leur mise en cohérence : nouveaux publics et biographies langagières.
- Besoin d'une réflexion commune sur une didactique transversale, menée en interne dans les établissements de formation : l'objet est commun (la didactique *des* langues), avant d'être spécifique (didactique d'une langue). On pourrait mutualiser des modules de didactique générale des langues, en relation avec les modules spécifiques à chacune des langues présentes sur les sites de formation. Par exemple, autour de thématiques telles que l'interlangue, l'interdisciplinarité, les approches plurielles, la pédagogie des échanges et les TIC, l'élaboration de *Portfolios* de compétences professionnelles, etc. susceptibles de fédérer les équipes pédagogiques.
- Urgence d'une réflexion didactique et épistémologique : passer du CECRL comme outil/ressource (au travers des *Portfolios* de compétences, par exemple) à une conception de l'enseignement/apprentissage des langues dans un environnement multilingue et multiculturel. Il s'agit là d'un passage et d'une appropriation peu évidents, car ils font appel à des concepts didactiques que les formateurs eux-mêmes ne maitrisent pas toujours dans leur actualité théorique et dont les référents épistémologiques devraient avoir été négociés en amont dans les équipes pour concevoir des plans de formation pertinents. Si la force des équipes engagées dans la formation réside dans leur diversité d'ancrages institutionnels, il n'en demeure pas moins que les clivages restent forts, les habitus figés. L'exigence épistémologique est un vecteur de la pratique d'enseignement, avec une part relevant de l'individu et une part relevant du collectif, conscient ou non, et de toute évidence à conscientiser.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Importance d'une formation au plurilinguisme, aux divers sens qu'on peut lui conférer dans la relation entre didactique et politique linguistique, aux dispositifs potentiels (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, CLIL[3], etc.) et aux rôles nouveaux qu'induit une telle approche (en particulier celui de médiateur pour l'enseignant, de pair-expert pour l'apprenant).

Trois plans d'analyse

Pour échapper à une tendance techniciste de la mise en place du CERL, il convient de rester vigilant et s'orienter vers une approche qui utilise des verbes tels que « articuler » et « croiser ». Tout travail explicite sur les dispositifs et objectifs de formation permet de mettre ceux-ci en discours et de les faire évoluer. Si ce travail est mené collectivement avec les équipes et non en délégation de responsabilités, alors on peut imaginer qu'il sera non seulement guidé et accompagné, mais également qu'il pourra conduire à davantage d'autonomie professionnelle tant chez les formateurs que chez les formés.

Ainsi, au plan « macro » (politiques des langues et projets de formation), il devrait être possible de mieux articuler entre eux les espaces formels, souvent clos (« classe », espace langue, plateforme, etc.), et informels, généralement plus ouverts, (TV, mobile-learning, dispositifs hybrides, travail avec les assistants, échanges scolaires, stages, projets européens Erasmus) de l'enseignement des langues ; aussi bien dans leurs usages professionnels (stages), que dans les usages sociaux, présents et à venir des apprenants, en fonction de leurs répertoires linguistiques actuels (multilinguisme, intercompréhension linguistique, bilinguisme, besoins spécifiques).

Toute action de formation devrait être directement mise en relation avec l'ingénierie pédagogique qui croise les disciplines et garantit le passage par des situations-problèmes identifiées comme récurrentes. Par exemple, les compétences partielles (savoir comprendre sans traduire, ou pour les enseignants du premier degré, savoir parler même sans savoir bien écrire) peuvent être considérées comme une priorité sur les exigences de niveaux actuellement mises en avant.

Au plan « méso » (les formations dans les masters), il serait judicieux :

3 CLIL : Content and Language Integrated Learning (EMILE en France).

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Dominique Macaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- d'entamer dès cette étape une démarche d'intériorisation de l'intervention didactique, de questionnement réflexif collectif, de placement épistémologique collectif et de travail sur les représentations des uns et des autres, au regard des avancées scientifiques du domaine de la DDL (Didactique des Langues/Cultures) et de rendre cette étape (ou ces étapes) lisible dans un dispositif de formation ;
- de croiser les dynamiques de formation des divers champs disciplinaires liés aux langues et au langage (langues, français, langue de scolarisation, DNL, etc.) pour aller dans le sens d'une formation à un enseignement des langues davantage intégré ;
- de mieux prendre en compte les contextes qui déterminent faisabilité et durabilité des choix engagés dans la formation initiale ;
- de ne pas minorer l'importance du stage pratique, car il permet de transcrire en gestes professionnels ce qui est approché en termes de ressources (PEL, etc.), d'outils conceptuels (approche actionnelle, plurilinguisme) et d'outils d'analyse, d'interroger les « discours sur… », ou encore de mettre en relation théories et pratiques par des allers et retours réguliers. On observe, on s'observe pour se construire un répertoire plus large de gestes et une posture de professionnel des langues.

Au plan « micro » (au sein des groupes en formation), il conviendrait alors :

- d'alterner des temps d'observation de cours, de réflexion distanciée (analyse de pratiques, régulation, ajustement et étayage) et de pratiques collaboratives avec des temps d'examen critique des débats théoriques de la DDL (sur la notion de compétence, sur les courants de la grammaire, sur les paramètres des situations d'enseignement/apprentissage), des courants qui l'ont traversée et des propositions qui en ont été retenues par les prescriptions institutionnelles et les manuels ;
- d'expliciter et d'élaborer collectivement (grilles d'analyse, débats collectifs, apports) les points d'accord/de divergence et aller vers une formalisation théorique (par exemple, se demander régulièrement « ce que signifie enseigner une ou plusieurs langues ? », ceci pour éviter

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

l'insécurité linguistique et didactique autant que les croyances et certitudes qui se fossilisent) ;

- de mieux prendre en compte les variables individuelles et collectives (profils d'apprenants, biographies langagières, représentations, etc.), les variables contextuelles (Quelle langue ? Quel contexte sociolinguistique ? Etc.), tout autant que des variables situationnelles et interactives dans les groupes en formation ;
- d'instaurer entre formateurs et stagiaires des relations dynamiques, proactives, en équipe, de manière à ne pas modéliser le rôle des formateurs comme dispensateurs du savoir, mais bien plutôt d'établir des rôles spécifiques et/ou partagés qui engagent une réflexion collective et partagée, et sollicitent la fonction de médiation.

Quels dispositifs de formation ?

Les appuis assurés par les instances supranationales et leurs outils, quand bien même ils influenceraient les dispositifs de formation, ont-ils pour autant valeur d'expertise ? Si le CECRL stimule et joue le rôle de la mouche du coche, il n'en demeure pas moins qu'il comporte bon nombre de zones d'ombre qui renvoient prioritairement à la recherche pour que la formation s'en empare. Penser la didactique des langues, domaine de l'action, interroge l'objet-langue tel qu'il se construit (logique de l'action sociale dominante dans le CECRL), les représentations sous-jacentes et, par voie de conséquence, la pertinence de dispositifs formatifs pour développer un « agir et communiquer » en situation professionnelle.

Dominique Macaire
Professeure
Université Bordeaux IV-IUFM
Université Paris 3 Sorbonne nouvelle
Présidente de l'Association des chercheurs et didacticiens des langues étrangères (Acedle)

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?

Danielle Chini

Dans la perspective actionnelle, la compétence visée n'est plus tant communicative que sociale et stratégique. Le cadre scolaire permet-il de mettre réellement en œuvre une telle approche ? Ne risque-t-on pas, comme le fait remarquer l'auteure de cette contribution, de remplacer la logique de l'apprentissage par celle de la performance ? Une alerte stimulante…

L'adoption par la France en 2005 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a été annoncée comme « la mesure phare » d'un « plan en faveur d'une meilleure maitrise des langues étrangères »[1]. Le CECRL se démarque des textes européens qui l'ont précédé, dans la mesure où, dans ce modèle beaucoup plus étoffé, la dimension langagière n'est pas traitée de façon autonome, mais est systématiquement articulée à la dynamique large de l'action sociale que le *Cadre* matérialise au travers de la notion centrale de « tâche ».

Interaction et coopération

Pour la perspective actionnelle, ce n'est en effet que dans le contexte d'une tâche socialement située et signifiante que l'usage de la langue étrangère peut avoir du sens, et que l'apprenant, considéré comme un usager de la langue ayant à accomplir des tâches, peut améliorer ses connaissances et ses compétences. Cela nécessite l'inscription dans un projet, et donc dans un contexte interactionnel et collaboratif, ce qui suppose, comme l'écrit Christian Puren (2002 : 64)[2], non seulement un « parler avec » et un

1 Lettre Flash du 20 octobre 2005, MENESR.
2 Christian Puren. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures ». In *L'interculturel*, Les Langues Modernes n° 3. Paris : APLV. p. 55-71.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?
Danielle Chini

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

« agir sur », comme avec l'approche communicative classique, mais aussi et surtout un « agir avec ». Cette vision des choses conduit non seulement à considérer la langue comme moyen de l'action, mais aussi à reconnaitre l'importance des compétences sociolinguistiques et pragmatiques, en articulation avec la compétence linguistique. La compétence visée n'est donc plus tant communicative que sociale et stratégique, les compétences langagières n'étant qu'un des moyens, parmi d'autres, dont dispose l'usager pour atteindre le but visé par la tâche.

Cette orientation est maintenant connue de tous et je ne m'y attarderai pas, même si la redéfinition terminologique, en particulier de termes déjà très chargés comme « compétence », « tâche » et « activité », ne facilite pas toujours la compréhension des frontières qui délimitent ces différents concepts. Au-delà de la reconnaissance de l'importance du travail de clarification que constitue le CECRL et de l'intérêt qu'il présente pour une harmonisation des pratiques et de l'offre de formation en langues dans l'espace européen, l'objectif de cet article est de s'interroger sur les limites et les paradoxes d'une application indifférenciée de l'approche actionnelle en contexte scolaire.

À l'école, vrai projet ou simulation ?

Si, par son fort ancrage social, la perspective actionnelle renouvèle la doxa communicative, en réduisant, en théorie, le risque d'un émiettement des tâches maintenant structurées autour d'un fil conducteur, d'un projet d'action, il n'en reste pas moins que le cadre scolaire ne permet pas plus qu'avant de conférer à ces tâches une véritable épaisseur fonctionnelle, et que la plupart du temps, le groupe fonctionne sur le mode de la simulation. Or, la focalisation sur la dimension sociale de la tâche rend cet état de fait encore plus problématique.

En effet, considérer l'apprenant comme un usager de la langue ordinaire et l'agir social comme le lieu fondamental où se construisent les apprentissages relève tout à la fois d'une conception consumériste de la langue et d'une utopie naturaliste en ce qui concerne son apprentissage. S'inscrire dans cette logique revient à ignorer ce qui fait la spécificité de la situation scolaire et sa raison d'être fondamentale. Que l'on se place dans une logique transmissive classique ou dans une perspective de médiation socio-constructiviste, cette raison d'être, c'est l'appropriation de savoirs

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?

Danielle Chini

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

nouveaux et l'acquisition de compétences procédurales par les élèves, ce qui doit leur permettre, à terme, d'être, hors de l'école, des acteurs sociaux performants et responsables. Par nature, l'école est en effet un lieu social à part, certes ancré dans la société, mais forcément décalé par rapport aux pratiques sociales de référence auxquelles elle est censée préparer les élèves. Et cette spécificité induit des différences essentielles en termes de temporalité et de relation à l'action. Le temps de l'apprentissage est forcément d'une autre nature que le temps de l'action sociale, qui est soumis aux contraintes de l'efficacité à court terme. La construction de connaissances et de compétences est un processus lent, parfois difficile, et, en tout état de cause, complexe et cumulatif, un processus par rapport auquel la réussite de tâches actionnelles ponctuelles, si elle est valorisante pour l'élève-acteur, ne peut être considérée que comme une étape et non comme une preuve nécessaire et suffisante de résultat. De même, la perception par chacun, enseignants comme élèves, du caractère fictionnel de la plupart des tâches communicatives ou actionnelles que l'on peut mettre en place a pour effet de minimiser leur intérêt fonctionnel et de les instaurer, au contraire, comme objets qui peuvent être déconstruits, analysés, à des fins d'auto-évaluation et d'amélioration des compétences mises en œuvre. Il y a toujours en classe un niveau second de type réflexif, le résultat de la tâche n'étant jamais une fin en soi.

Le problème en fait pourrait bien venir d'une généralisation à l'ensemble des situations d'apprentissage d'un modèle initialement pensé en fonction d'une logique de formation, pour adultes motivés par un besoin de communication conscient. Dans un tel cas, l'objectif est souvent à assez court terme et, qui plus est, ciblé sur des tâches à visée sociale bien définies, qui ont une pertinence, par exemple, pour le parcours professionnel du sujet. L'urgence de la réponse peut alors justifier une approche instrumentale exclusive, de type fonctionnel ou actionnel. En milieu scolaire en revanche, avec un public contraint de jeunes pour lesquels la langue étrangère est avant tout une matière scolaire, et dont, pour la plupart, les perspectives de rencontres sociales plurilingues restent vagues, l'objectif se conçoit à long terme et devrait concerner prioritairement la construction, certes, d'une compétence de communication dans la langue étrangère, mais articulée sur un travail approfondi sur le système linguistique lui-même. C'est à cette seule

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?

Danielle Chini

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

condition que cette compétence peut être assez solide et authentique pour être adaptable à la grande variété de situations et de tâches auxquelles le sujet risque d'être confronté tout au long de sa vie. Il semble ainsi étonnant que la qualification de l'apprenant, quel qu'il soit, comme acteur social usager de la langue ne soit jamais mise en perspective. Qu'y a-t-il de commun par exemple entre un élève de primaire ou de sixième et un étudiant d'IUT ou d'école d'ingénieurs se préparant à partir en stage à l'étranger ?

Les risques de la confusion

Il est à craindre que cette confusion entre logique de formation et logique d'enseignement, qui rejoint la confusion entre temps de l'apprentissage et temps de l'action sociale, ne conduise à nier la spécificité de la classe de langues comme espace social générant ses contraintes et ses tâches propres, entre autres celles qui relèvent du processus d'appropriation de la langue, comme les activités de manipulation et de réflexion, qui ne peuvent se confondre avec les activités de simulation des pratiques sociales, aussi importantes soient-elles, et qui doivent s'inscrire dans une progression cognitivement pertinente et respectueuse du rythme des élèves. D'ailleurs ces activités réflexives qui permettent une prise de distance par rapport aux références de sa langue d'origine et une comparaison des différents systèmes en présence sont indispensables, en milieu scolaire, si on recherche, comme le préconise le CECRL, le développement d'une compétence plurilingue qui permette une intercompréhension autre que de surface.

Pourtant, si on regarde les derniers programmes officiels publiés pour le primaire, le palier 1 et le palier 2[3], et conçus selon un modèle identique pour toutes les langues, on se rend compte, quelle que soit la langue concernée, que la place réservée à la langue elle-même, que ce soit dans sa composante lexicale, phonologique ou surtout grammaticale, est tout à fait secondaire par rapport aux savoir-faire fonctionnels et aux types de microtâches qui sont listés dans la première colonne des tableaux et en déterminent ainsi la logique. Les éléments linguistiques sont répertoriés en fonction de leur utilité pour l'entrée concernée, sans la moindre

3 *B.O. hors série* n°6, 25 aout 2005, Langues vivantes étrangères au palier 1 ; *B.O. hors série* n°7, 26 avril 2007, Langues vivantes – Collège – Palier 2 ; *B.O. hors série n°8*, 30 aout 2007, Programme de langues étrangères pour le primaire.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.1. Est-ce bien le rôle de l'école ?
Danielle Chini

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

cohérence en termes de logique interne du système. On a une impression de fourretout aléatoire que l'ajout, pour l'anglais, en fin de programme, d'un récapitulatif sous forme de simple nomenclature grammaticale ne permet pas de compenser, contrairement à ce qui se passait dans les précédentes Instructions Officielles pour le collège[4]. La conception clairement affichée est celle du langage comme pratique sociale, et donc des langues comme des moyens de cette pratique, et non comme des systèmes linguistico-culturels complexes dont il s'agit de découvrir et reconstruire la logique.

Pourtant, dans un rapport[5] publié en 2001, l'Inspection générale de l'Éducation nationale, reconnaissait que « la forme des référentiels existants (liste de structures regroupées en fonction de communication) n'est pas un outil structurant pour l'apprentissage et encourage souvent à introduire les structures de façon juxtaposée. » Ce qui était critiquable pour le primaire en 2001 a pourtant été maintenu dans les programmes suivants, en accentuant encore, pour le collège, les défauts des programmes précédents.

Il ne s'agit pas bien sûr de nier l'importance qu'il y a à entrainer les élèves à une pratique signifiante, ni d'ignorer la fonction communicative et actionnelle essentielle du langage, mais cette fonction n'en constitue que l'aspect visible qui doit s'appuyer sur des fondations solides. Or, à vouloir imposer à l'école, qui plus est avec un horaire ridiculement réduit, la logique de la performance et du résultat à court terme, qui justifie par ailleurs une dérive évaluative fondée sur une application des référentiels de compétences, on court le risque de créer l'illusion d'une efficacité au coup par coup et totalement de surface, d'instaurer le règne de l'à-peu-près et du tout-est-bon, en se coupant du substrat cognitif et psycholinguistique de la langue, qui fait pourtant toute sa richesse et son épaisseur, mais aussi toute la difficulté d'un véritable apprentissage réussi et durable, en d'autres termes un apprentissage digne de ce nom.

Danielle Chini
Professeure en linguistique et didactique de l'anglais
Université de Pau et des Pays de l'Adour

4 *Enseigner au collège, Anglais LV1-LV2*, CNDP, réédition juillet 1999.
5 Hélène Belletto-Sussel, Annie Scoffoni, Henri-Georges Richon. *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, rapport de l'IGEN, février 2001. p. 20. Consulté le 01.02.09. sur le site du ministère.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

3.2. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?

Christian Puren

Une présentation qui clarifie caractéristiques et spécificités qui distinguent approche communicative et perspective actionnelle (celle prônée par le CECR), chacune partant de pratiques sociales de référence bien différentes.

L'« approche communicative » (AC) avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen privilégié était identique – en application de la loi d'homologie maximale fin-moyen sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus avant – à savoir faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société (d'où le recours systématique à la simulation). En d'autres termes, l'« agir d'usage de référence » et l'« agir d'apprentissage de référence » de cette méthodologie étaient les mêmes : la communication langagière.

Mais ce qui caractérise fondamentalement une méthodologie, ce n'est pas seulement son objectif social de référence, c'est aussi l'environnement dans lequel ses concepteurs considèrent que son objectif doit être atteint, sa « situation sociale de référence ». L'objectif politique du Conseil de l'Europe, qui a repris à son compte l'approche communicative dans les « niveaux seuils » des années 1970 en contribuant ainsi grandement à la diffuser, était de faciliter les échanges occasionnels et ponctuels entre Européens, et c'est la raison pour laquelle la situation sociale de référence retenue dans ces textes (qui déclinaient la même orientation didactique pour les différentes langues) a été le voyage touristique. Cet ensemble [situation + objectif] social de référence de l'approche communicative présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.2. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?

Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

le sens fort du terme) : l'« inchoativité », la « brièveté », l'« autosuffisance » et l'« individualité ».

L'inchoativité

Au cours d'un voyage touristique, en général, on rencontre des gens pour la première fois, c'est le début d'une nouvelle rencontre ; cet aspect se retrouve dans le traitement communicativiste aussi bien de la langue que de la culture tel qu'on peut le constater dans les manuels qui se réclament de cette approche :

- Il s'agit de contacts initiaux du point de vue de l'échange langagier : dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs ne reprennent jamais une conversation qui aurait été interrompue auparavant. Or, dans les situations de la vie quotidienne – à laquelle l'approche communicative prétendait préparer aussi les apprenants –, la plupart des conversations se font avec des gens que l'on connait bien, et elles se font par conséquent en référence à des conversations antérieures, ou du moins sur la base de connaissances et d'expériences partagées.
- Il s'agit parallèlement de contacts initiatiques du point de vue culturel : on ne parle plus d'« enseignement » ni d'« apprentissage » de la culture dans l'approche interculturelle – qui constitue le pendant culturel de l'approche communicative –, mais seulement d'« initiation » ou de « découverte » : deux substantifs où l'on retrouve la notion d'inchoativité. C'est ce qui explique la priorité accordée dans cette approche communicative de la culture aux stéréotypes sociaux parmi les « représentations de l'Autre » : parce que l'on s'intéresse au premier contact interculturel, ce sont sur les représentations préalables qu'ils ont des étrangers, avant même de les avoir rencontrés, que l'on va demander aux élèves de s'interroger, d'autant plus qu'étant souvent simplistes, voire erronées, elles risquent de perturber ou même d'interrompre le processus de communication langagière.

La brièveté

Cette rencontre qui débute va aussi se terminer très vite : le temps des dialogues des manuels communicativistes est un temps court et dense, et l'activité en terme de traitement de l'information se réduit généralement

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

dans les exercices communicatifs à un échange d'informations considéré comme d'autant plus efficace qu'il aura été plus rapide : l'exercice d'*information gap* réalisé par groupes de deux élèves, avec comme enjeu ludique de terminer la tâche avant les autres, correspond (avec la simulation, avec laquelle elle est d'ailleurs couplée) à la tâche la plus représentative de l'approche communicative. On connait l'importance des actes de parole dans la grammaire de référence de l'approche communicative, où « dire, c'est faire ». Dans les dialogues de manuels communicativistes, on ne parle effectivement jamais pour ne rien dire, jamais pour, comme cela se passe dans la vie quotidienne, simplement entretenir la convivialité, passer le temps, ou même éviter les silences gênants…

L'autosuffisance

La rencontre touristique est une rencontre première, brève, et aussi unique : on va quitter définitivement son interlocuteur. C'est ce qui explique que les dialogues des manuels communicativistes soient en général clos, fermés sur eux-mêmes. Roland Barthes aurait certainement pu comparer, avec autant de style qu'il a su le faire pour le catch dans *Mythologies*, le dialogue des manuels communicativistes avec la tragédie grecque : l'unité de communication, en effet, y concentre les mêmes différentes unités, celles de temps, de lieu, de personnages et d'action (action en l'occurrence langagière, celle du développement du thème de conversation). Dans chacun des dialogues des manuels communicativistes – comme dans chacun des dialogues des manuels audiovisualistes antérieurs, d'ailleurs –, il s'agit des mêmes personnages parlant de la même chose dans un même lieu et dans un même temps déterminé.

L'individualité

La rencontre est vécue par les touristes essentiellement sur le mode individuel – quand ce n'est pas individualiste –, tout simplement parce que, même dans un voyage organisé, il n'y a pas d'enjeu collectif : un groupe de touristes n'a rien à voir avec une équipe d'explorateurs ou tout autre type de groupe de travail. On retrouve cette autre caractéristique de l'ensemble [situation + objectif] social de référence dans l'approche communicative, où la communication est conçue essentiellement sur le

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.2. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?

Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

mode interindividuel, comme le montre le privilège qui y est accordé au *pair work*, c'est-à-dire aux échanges par groupes de deux.

Il y a une opposition complète et radicale – qui n'a pas été remarquée jusqu'à présent, à ma connaissance – entre ces quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative et l'ensemble [situation + objectifs/finalités] de toute la pédagogie scolaire, où il s'agit, exactement à l'inverse, de gérer (pour l'enseignant) et d'apprendre à gérer (pour les élèves) à la fois la continuité, la durée et la collectivité, et ce que leurs relations impliquent.

Quoi de neuf entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ? Eh bien justement, les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* de 2001 (désormais CECRL) avaient en tête non plus le voyage touristique avec les quatre caractéristiques que je viens de présenter, mais deux nouvelles situations sociales de référence :

1. D'une part la société multiculturelle et multilingue, pour laquelle nous devons désormais former nos élèves à être capables de **cohabiter en permanence** avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes ; d'où l'apparition, dans le CECRL, de la « compétence plurilingue » (et de ce fait aussi « pluriculturelle ») à côté de la compétence communicative :

   > *La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leur langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute* ***société complexe*** *».* […]
   >
   > *Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures.* (p. 105, je souligne).

2. D'autre part, l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen – celui des universités et celui des entreprises, en particulier, les plus naturellement ouverts à l'international –, pour lequel nous devons désormais former nos élèves à être capables de travailler dans

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes :

> *Lorsqu'on examine le rôle du* Cadre commun *à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent,* ***étudient et travaillent****.* […]
> *Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/-apprentissage des langues :* ***domaine éducationnel, domaine professionnel,*** *domaine public, domaine personnel.* (CECRL, p. 12, je souligne).

On notera que dans ces deux séries d'extraits définissant les deux nouvelles situations sociales de référence, les auteurs du CECRL recourent à la notion d'« acteur social », notion qui constitue dans leur texte, qu'ils en aient été conscients ou pas, une évolution décisive par rapport à celle de « communicateur individuel » qui prévalait dans l'approche communicative. Un seul très court passage, dans le CECRL, ébauche la nouvelle « perspective actionnelle », mais il est, me semble-t-il, suffisamment explicite pour confirmer mon analyse :

> *Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des « **acteurs sociaux** » ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'« **actions en contexte social** » qui seules leur donnent leur pleine signification.* (p. 15, je souligne)

Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones, et même avec des personnes partageant sa langue maternelle. La loi d'homologie maximale fin-moyen dont j'ai déjà parlé plus haut à propos de l'approche communicative – et qui veut que, dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, on ait toujours privilégié comme tâche scolaire l'activité qui ressemblait le plus à l'action sociale à laquelle on voulait préparer les élèves – a recommencé à s'appliquer dans la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle : on le voit dans les manuels de langue récents, qui intègrent tous un ou plusieurs « projets » dans chacune de leurs unités didactiques. Ces manuels ne mettent pas en pratique (mais les manuels en tant que tels peuvent-ils vraiment le faire ?) tous les principes – bien connus des lecteurs des *Cahiers pédagogiques* – de la « pédagogie du projet », mais c'est bien cette pédagogie qui tendra à s'imposer dans les années à venir puisqu'elle a été conçue à l'origine avec comme finalité de former les élèves à devenir des acteurs sociaux en les faisant agir, dans l'espace même de la classe, comme de véritables acteurs de leur microsociété.

Dans l'espace de cet article, il ne m'est pas possible de présenter les multiples implications – théoriques et pratiques, actuelles ou prévisibles – de ce passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures. Je me contenterai ici de pointer, en guise de brève conclusion ouverte sur les évolutions indispensables à venir, que les caractéristiques de l'ensemble [situations + finalités/objectifs] social de référence sur lequel se fonde la pédagogie du projet, s'opposent point par point aux quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative présentées plus haut : l'« inchoativité », la « brièveté », l'« autosuffisance » et l'« individualité » : le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective.

La pédagogie du projet, pas plus que n'importe quelle autre, ne peut prétendre être la réponse unique : elle est par exemple susceptible de produire des effets déstructurants sur la conduite collective des apprentissages formels, qu'il faudra donc corriger en l'articulant avec

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.2. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?

Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

d'autres approches plus « traditionnelles ». Les enseignants de langues auront à combiner cette pédagogie du projet avec les autres orientations disponibles – dont l'approche communicative –, en appliquant sur le terrain les principes pragmatistes d'adéquation et d'efficacité qui tendent désormais à s'imposer dans cette discipline comme dans les autres disciplines scolaires et les autres domaines de l'action sociale : l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente est passée, et l'avenir en enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle – et appelle de mes vœux… – une « didactique complexe des langues-cultures ».

Oui, il y a vraiment du neuf dans l'enseignement des langues vivantes. Même si le « quoi » de la question « Quoi de neuf ? » y reste encore largement à construire…

Christian Puren
Professeur émérite de l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne
CELEC-CEDICLEC (EA 3069)
christian.puren@gmail.com
www.aplv-languesmodernes.org

Visiter le site de Christian Puren

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Le travail de l'enseignant de langue étrangère, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Comment penser, dans ces conditions, une progression qui fasse progresser les élèves ?

La question du programme, ou de la progression, est une question récurrente chez la plupart des collègues rencontrés dans les formations que j'anime ou dans les équipes où je travaille. Comment organiser le travail de l'année ? Doit-on privilégier l'entrée par les thèmes ou les fonctions : se présenter, rencontrer des amis, aller à l'école ou à l'université, faire ses courses ou chercher un logement, etc., ce qui donnera lieu à la « rencontre » du vocabulaire, des expressions et des notions grammaticales qui en découlent ? Faut-il introduire progressivement les connaissances linguistiques, et dans quel ordre ? Comment peut-on articuler les programmes des palier 1 – A1-A2 – et palier 2 – A2-B1 –[1] avec les orientations du CECRL ? D'autant que le *Cadre* apporte un certain nombre de ruptures conséquentes liées à la perspective actionnelle : il s'agit maintenant moins de s'intéresser à ce que les élèves ou les étudiants doivent savoir que de s'attacher à ce qu'ils doivent savoir faire, en termes de compétences, et en coopération avec les autres.

La notion de progression est ainsi ré-interrogée :

> *« Est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un évènement passé ? »*[2]

1 Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun, *B.O. n° 7*, 26 avril 2007, HS.
2 CECRL, p. 115

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

À la notion de progression, conçue comme projet ou programme d'enseignement, vient s'articuler la préoccupation du point de vue des apprentissages : les élèves apprennent-ils, à quelles conditions, et comment peut-on le vérifier ? C'est toute la question des dispositifs à mettre en place pour s'assurer des conditions les meilleures à la fois pour l'apprentissage et pour l'évaluation des apprentissages.

L'objet de cet article est de proposer des pistes qui prennent appui sur le CECRL et la perspective actionnelle, et qui peuvent nous aider dans notre travail.

Il nous faut garder à l'esprit quelques fondamentaux :

- **Une mise en situation de type actionnel est un projet**
  Elle a à la fois toutes les caractéristiques d'un projet où l'on se prépare à réaliser quelque chose ensemble[3], et elle a comme projet d'amener l'apprenant à réfléchir à son apprentissage : ce qu'il a appris et comment il l'a appris.
- **Une mise en situation de type actionnel est une situation complexe**
  Elle est avant tout une invitation à résoudre une question, un problème dans la perspective d'une réalisation de type social pour laquelle la mise en œuvre des différentes activités langagières est requise.
- **Une mise en situation de type actionnel suppose la co-action**
  Le CECRL indique bien qu'il s'agit, non plus de parler sur ou avec, mais d'accomplir des actions. Ces actions sont de plus en plus conçues comme des co-actions concernant plusieurs partenaires qui mobilisent leurs compétences pour parvenir à un résultat déterminé, « à l'intérieur d'actions en contexte social »[4].
- **Une situation d'apprentissage n'est pas une situation d'évaluation**
  Si aujourd'hui, dans la nouvelle modalité d'évaluation que représente le scénario d'évaluation, on trouve une intégration des activités

3 Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », APLV, 18 mai 2007, *« L'une des formes de mise en œuvre de cette conception de l'apprentissage est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de « projet », dans ce que l'on appelle précisément la « pédagogie du projet ».* **Article consultable sur le site de' l'APLV**.

4 Christian Puren, ibid. « Ce concept de « co-action » n'est pas nouveau : il est en particulier utilisé par cert*ains psychologues constructivistes – parallèlement à celui de « conflit socio-cognitif » – pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut. »*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

langagières au service d'un projet d'action qui simule[5] une mise en situation d'apprentissage : pour autant, en situation d'apprentissage, les apprenants n'ont pas à être soumis à une épreuve ni contrôlés. Si nous n'y prenons pas garde, l'évaluationnite nous guette[6]. Dans le sous-titre du CECRL, il y a trois mots « Apprendre - Enseigner - Évaluer » : il semble que trop souvent ce soit le troisième qui prenne le pas sur les autres, dans une inflation du contrôle qui ne contrôle plus rien puisque le temps pour apprendre est réduit à une peau de chagrin.

Voici donc, non pas un programme, mais un aide-mémoire, un guidage pour notre pratique d'enseignant de LE, dans la conception de mises en situation (MeS) de type actionnel qui intègrent les différentes activités langagières dans une perspective de résolution de problème et dans un projet :

Compréhension orale (CO)
Priorité à la CO globale, au service d'un projet de production d'un objet social

1. Il s'agit donc de proposer un premier travail de prise d'indices, de formulation d'hypothèses. Les tâches de compréhension doivent être variées, depuis les exercices type QCM et autres jusqu'au jeu de rôle mettant en jeu les hypothèses[1]. Habituer les apprenants à valider par la vérification de leurs hypothèses plutôt que par la correction magistrale, même quand elle prend l'aspect d'une hétéro correction.
2. Réfléchir ensemble dans un moment d'évaluation aux stratégies utilisées et à utiliser.
3. S'entrainer à la CO en « autonomie guidée »[2] avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc.

1 Voir « Questions de compréhension » in http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Comprehension.pdf

2 Tout ne peut pas se faire en cours, en présentiel. L'apprentissage d'une langue suppose aussi de l'entrainement qui permette de rencontrer des problèmes différents. Il faut réfléchir de façon urgente à un travail en autonomie guidée sur des supports multimédia, en dehors des cours, dans des centres de ressources. Ce travail doit faire l'objet d'un suivi par l'enseignant et d'un retour en classe, dans des séances spécifiques pour réfléchir aux stratégies utilisées et à utiliser. Voir dans ce dossier l'article consacré au travail en autonomie guidée.

5 Claire Bourguignon, « Vous téléphonez à M. Bloom », in *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 37, *« C'est pourquoi, construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « microtâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macrotâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Ces microtâches sont directement liées aux composantes de compétences de communications (les « skills »). Il s'agit pour l'évalué de comprendre des documents écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche. »*

6 Pierre Frakowiak, *L'évaluationnite, le malheur de l'école*, disponible sur le site de Eveline Charmeux.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Compréhension écrite (CE)
Priorité à la CE globale, au service d'un projet de production d'un objet social

1. Mêmes caractéristiques que pour la CO.
2. Puisqu'il s'agit de trouver les matériaux nécessaires pour la résolution du problème posé, les supports doivent être variés, comme dans la CO. On proposera donc plusieurs textes porteurs de points de vue différents[1].
3. Mêmes caractéristiques que pour la CO.
4. S'entrainer à la CE en « autonomie guidée », par exemple[2], sur des supports différents, avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc. La presse se prête bien à ce type de travail, avec, notamment, consultation de plusieurs sites à propos d'un même évènement et production d'une lettre au courrier des lecteurs.

1 Je voudrais ici lever une confusion trop fréquente : points de vue différents ne signifie pas points de vue opposés. Le point de vue d'un *chicano* qui a franchi le Mur de la honte séparant les États-Unis du Mexique et celui d'un témoin étasunien peuvent coïncider sur la question, ils n'en sont pas moins différents parce qu'ils émanent de sujets différents. Voir à ce propos « El muro », http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_contenus_culturels.html
2 Voir les expériences qui existent déjà, notamment dans les centres de langues en contexte universitaire, mais qui pourraient fort bien être adoptées dans le secondaire. Et notamment les articles dans ce numéro…

Production écrite (PE)
Une production de type social

1. Les productions évoquées plus haut sont à privilégier. On peut y ajouter les expositions, les livrets, etc.
2. Cette production étant de type social, elle implique un autre destinataire que l'enseignant : la lettre peut être envoyée au peintre par un des personnages du tableau[1] ou à un vrai courrier des lecteurs.
3. Cette production implique la co-action, c'est-à-dire la coopération au sein d'un groupe pour parvenir au résultat qu'il s'est fixé[2].
4. S'entrainer à la CE en « autonomie guidée », à partir de supports différents pour maitriser les types de texte requis.

1 Comme dans «Las Meninas», in Maria-Alice Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 99-111.
2 Rappelons qu'un groupe, ce n'est pas forcément qu'un binôme.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.3. Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Production orale (PO) en continu
Une production de type social

1. La PO en continu renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu.
2. Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) qui sont des situations de prises de parole en continu.
3. Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction.
4. En classe, les mises en situation (MeS) peuvent proposer ce type de prise de parole : colloques[1], interventions à la radio ou à la télé, etc., suivies nécessairement d'un échange de points de vues.
5. S'entrainer à la PO en continu en « autonomie guidée », en enregistrant, par exemple, des messages à propos de sujets divers. Il faudra prévoir la maitrise des moyens techniques pour réaliser ces enregistrements et, en présentiel, une analyse réflexive qui permette la compréhension des stratégies à utiliser[2].

1 Voir le colloque à propos de Hermann Braun Vega ou de Cortázar (*Continuidad de los parques*) in http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques.html
2 Voir le travail d'analyse de messages enregistrés sur MP3.

PO en interaction
Une production de type social

1. L'interaction ne se limite pas à l'échange d'informations.
2. L'interaction suppose de l'incertitude puisque c'est un « *évènement communicatif mutuellement construit par les acteurs* »[1].
3. Travailler la PO en interaction suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaitre les codes culturels, etc.
4. Préparer une interaction ne consiste pas à préparer un jeu de rôle dans un groupe pour le jouer ensuite : on est dans ce cas de figure davantage du côté de l'apprentissage d'un texte qui fera l'objet ensuite d'une restitution, voire d'une récitation.
5. Préparer une interaction consiste plutôt à préparer un rôle par groupe : les groupes ensuite envoient un de leurs membres participer à l'interaction. Il faut donc anticiper les positions et les réactions éventuelles de l'autre (ou les autres) interactant(s) dans le travail de préparation.
6. Pour pouvoir le faire «sans préparation», il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu (la MeS en a fourni le matériau) que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés). Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage.
7. L'entrainement à la PO en interaction ne peut se réaliser, bien entendu, qu'en cours, à l'intérieur d'une MeS.

1 Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, p. 69. L'auteur continue ainsi : « *Par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. Les interactants sont coresponsables de la construction et la négociation du sens : ils se font une représentation de la situation et développent des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent, aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leurs positionnements sociaux respectifs. Communiquer – selon Roulet (1985) – n'est pas seulement s'exprimer ou réaliser des actes de parole, mais c'est aussi, et surtout, négocier avec le ou les interlocuteurs : prendre une initiative, réagir, ouvrir quand il le faut des négociations secondaires, en un mot, maitriser des interactions complexes.* »

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Ceci ne saurait suffire à garantir une progression dans la maitrise de la langue chez les apprenants. Il faut envisager aussi des moments de systématisation où il s'agit de stabiliser les apprentissages : moments d'analyse réflexive, d'« arrêt sur images » à propos d'un point de langue qui fait obstacle à la progression des apprenants, etc. Le travail sur un point de langue est parfaitement possible dans une MeS de type actionnel[7]. Dans une pédagogie de la recherche fondée sur un processus de découverte, « *la correction imposée n'est pas un bon étayage* »[8]. Ce qui ne veut pas dire absence de norme. La «correction» peut se faire de diverses manières, par une reformulation de type communicatif, «transition vers l'auto-régulation», par une utilisation des ressources comme références à observer, par des activités décalées, dans une parenthèse, un «tiroir» que l'on ouvre pour procéder à une activité de métacognition.

Notre travail, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe dans la mesure où l'activité demandée à l'apprenant est nettement plus complexe que dans l'approche communicative et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Ce qui est nouveau, c'est cette proposition portée par un texte à caractère supranational et relayé par l'institution, mais le travail d'élaboration de situations d'apprentissages complexes existait depuis bien plus longtemps, à l'initiative des mouvements pédagogiques. Ce travail se révèle certes exigeant mais il est, de ce fait, d'autant plus riche et passionnant, aussi, parce que comme pour les apprenants, il conduit les enseignants à envisager des interactions entre eux maintenant nécessaires face à une tâche d'importance.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN
(Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2

7 Voir « Atelier prépositions », http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_grammaire.html

8 Pierre Bange, op. cité, p. 54.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Un regard critique sur l'approche par compétences nous vient de Belgique. Il ne suffit pas, nous dit l'auteur, de « revisiter » les trois pôles du triangle pédagogique (élève/ enseignant/savoirs-compétences) en fonction de l'air du temps. La question reste bien de savoir si cela permet aux élèves de mieux apprendre.

L'intention de ce texte est dans un premier temps de rappeler le cadre qui régit en Belgique francophone la nouvelle approche pédagogique dite « par compétences », tout particulièrement dans le domaine de l'apprentissage-enseignement des langues. Dans un deuxième temps, nous tenterons de jeter un regard critique à son égard.

Quel cadre ?

En Belgique francophone, un décret essentiel a vu le jour en 1997. Il est communément appelé le « décret Missions ». En effet, il vient préciser pour la première fois dans un système scolaire extrêmement décentralisé (où l'évaluation externe encore actuellement en est à ses balbutiements), ce que la société civile attend de l'école. Au fondement du texte, on cherche principalement à remédier à certaines sources de l'inégalité et de l'inefficacité particulièrement avérées en Communauté française de Belgique.

Ce décret porte sur d'importantes mesures structurelles dans l'organisation des établissements scolaires, mais également sur des réformes pédagogiques. À cet égard, ce décret continue encore aujourd'hui à être la référence majeure pour ce que les enseignants appellent parfois « la pédagogie des compétences ». Tous les programmes scolaires ont en effet

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Rudy Wattiez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

progressivement été réécrits afin de correspondre aux objectifs définis au travers de socles de compétences attendus par les élèves du secondaire en fin de premier degré (14 ans) et au terme des humanités (18 ans), tant les formations initiale et continue des enseignants sont principalement centrées sur l'acquisition des socles de compétences par les élèves.

Ce nouveau jargon de la « pédagogie des compétences » a fait son entrée dans l'enseignement des langues à l'école. Les nouveaux programmes des langues ont pris appui sur la perspective actionnelle du *Cadre européen de référence*. Très clairement, il s'agissait d'installer les quatre compétences que sont « lire, écrire, parler, écouter » en les ancrant dans une situation réaliste et socialement finalisée : la situation-problème (SP).

La SP doit être significative, c'est-à-dire qu'elle doit avoir du sens pour l'élève, être le plus proche possible de situations authentiques et doit être intégrative, conjuguer des savoirs avec des savoir-faire et des savoir-être.

Lors de l'évaluation, l'élève est placé dans une situation-problème identique, il devra montrer qu'il est capable de mobiliser de manière autonome et utiliser correctement les ressources nécessaires en fonction du problème à résoudre. La langue est clairement au service de l'accomplissement d'une tâche. Exemple de situation-problème pour la compétence « parler », pour des élèves du début du secondaire au travers d'une production d'un dialogue interactif et descriptif : « *Ton correspondant arrive pour quelques jours chez toi. Tu l'accueilles. Ensuite, tu lui fais visiter la maison. Vous profitez de chaque chambre visitée. Il compare avec sa maison et sa famille. Il te pose quelques questions sur l'organisation familiale (repas, devoirs, loisirs…)* ».

Consigne : « *Mener à bien un dialogue d'au moins dix échanges qui respecte les conditions de réalisation*. »

Dans le programme consulté d'où est issu cet exemple, les constituants de la situation-problème dont l'enseignant devra tenir compte, sont balisés comme suit : liens avec la compétence, tâche, consigne, critères d'évaluation spécifiques, spécificités de la SP envisagée ainsi que les éléments dont dispose l'élève pour la résolution (outils lexicaux, grammaticaux, stratégies de communication et documents vus antérieurement).

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Quelle réception par les professeurs de langues ?

Sans retracer historiquement les différentes portes d'entrée didactiques mobilisées pour l'apprentissage en classe de langues, l'entrée par les compétences fait suite à l'entrée par la communication. L'idée de l'approche communicative était de progressivement préparer les élèves à rencontrer des natifs de la langue étudiée. Cette évolution dans la didactique des langues suit sans aucun doute l'évolution des technologies.

Si mon père a uniquement étudié l'anglais via une approche livresque (littérature, thème, traduction…) et ne l'a jamais parlé, c'est qu'il n'avait aucune chance de rencontrer un Anglais. Quand j'étais élève dans les années 80, la probabilité de rencontrer l'autre était plus grande mais il fallait se déplacer et les rencontres étaient courtes, ce que l'on apprenait devait être le plus efficace possible du point de vue de la communication. Il fallait pouvoir acheter des choses dans divers endroits, demander son chemin… Dans la perspective actionnelle de l'approche par compétences, il ne s'agit plus seulement de communication avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère. Pourquoi ? Parce que l'autre, je peux le rencontrer tous les jours via Internet et les multimédias. D'où l'idée de mise en situation de la vie de tous les jours où la complexité est présente, où il faut ensemble résoudre des problèmes.

Tout cela pour dire que la transition entre l'approche communicative mise en œuvre par les professeurs de langues en Belgique francophone et l'approche par les compétences n'a pas constitué une rupture fondamentale, contrairement peut-être à la pratique de nos collègues français. Pour preuve, le concept même de compétence se retrouve sous le libellé des *four skills* (quatre aptitudes langagières) dans les programmes de langues du début des années 80 marquant le début de l'approche communicative.

Pour autant, tout n'est pas rose. Même si la phase transitoire s'est relativement bien déroulée, il nous semble que le recul de quelques années nous permet de livrer trois critiques à l'égard de cette nouvelle approche actionnelle des compétences telle qu'elle est mise en œuvre en Belgique.

Premièrement, une information lacunaire. On n'a pas suffisamment communiqué sur les intentions des réformes pédagogiques. Peu

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

d'enseignants sont à même, à notre sens, d'expliquer le pourquoi et le comment des changements apportés à leur façon de faire. Or, on sait que toute réforme a plus de chances de s'implémenter si les acteurs y adhèrent.

Par exemple, les promoteurs de la réforme ont dans un premier temps opposé maladroitement savoirs et savoir-faire, ce qui a semé la confusion dans l'esprit de nombreux enseignants. Dans certaines langues, on s'en sort assez vite en bredouillant maladroitement quelques mots et le degré de satisfaction dans une mise en situation donnée est assez vite atteint chez l'apprenant. Autrement dit, l'élève « sait y faire » dans une situation donnée sans devoir prendre la peine de maitriser le lexique ou la grammaire.

Deuxièmement, la question de l'évaluation. Des injonctions fortes ont été données aux enseignants :

- L'évaluation formative doit être l'occasion de poser un diagnostic le plus fin possible sur la production de l'élève en faisant apparaitre les faiblesses à remédier ;
- L'évaluation certificative doit se baser sur des situations-problèmes nouvelles mais analogues à celles travaillées en phase d'apprentissage ;
- La compétence sera évaluée en fonction du degré de maitrise de la compétence donnée : dès lors le code (vocabulaire, grammaire) ne peut plus faire partie de l'évaluation spécifique ;
- L'évaluation certificative doit aborder les quatre compétences de manière distincte sur base de critères ;
- Les critères doivent être accompagnés d'indicateurs variables adaptés au niveau de la production attendue.

À notre sens, c'est dans le domaine de l'évaluation que cette approche a le plus bousculé les pratiques des enseignants. Exemple : en vue d'évaluer l'expression écrite ou orale en langues, l'enseignant doit déterminer le référent, c'est-à-dire définir les critères de qualité, les dimensions sur lesquelles on va juger de la maitrise de la compétence (respect des consignes, cohérence de la production, sa pertinence, l'originalité, la prise de risque, …) et ensuite le référé – les indicateurs, les éléments

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

observables dans la production qui permettent de dire si tel critère de qualité est satisfait ou non (erreurs dans le choix des mots, vocabulaire adéquat, construction de la phrase, style…).

Tant que l'enseignant garde en tête que l'évaluation fait partie des apprentissages et du pédagogique, il y trouvera du sens et l'intègrera à ses pratiques. Par contre, si cette évaluation est perçue comme une prescription administrative supplémentaire, l'évaluation sera perçue comme inutile. Comme le disait récemment un collègue : « *Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir* ». D'où la dernière critique.

Finalement, tout ça pour quoi ?

In fine, la question à se poser est bien la suivante : les élèves apprennent-ils mieux de la sorte ? Sortent-ils de l'école avec de meilleures connaissances en langues qu'il y a 20 ou 40 ans ? Notre système éducatif se caractérise par une absence de culture de l'évaluation des résultats, d'où l'extrême difficulté de répondre à cette question. Par contre, l'apprentissage des langues doit être replacé au sein d'une communauté linguistique en tenant compte de son histoire et de son contexte. Ainsi dans notre petite Belgique et ses problèmes communautaires complexes, le fait d'apprendre le français pour un néerlandophone ne recouvre pas le même « investissement » (représentations, image de soi et de l'autre, facteurs de motivation ici et maintenant, intérêt pour son avenir professionnel…) qu'apprendre le néerlandais pour un francophone. Les méthodes pédagogiques sont-elles à même de modifier fondamentalement les connaissances en langues des jeunes francophones belges, ou serait-ce plutôt le contexte et le sens culturel que l'on donne à l'apprentissage des langues qui importe ?

Comme toujours lors d'une réforme décrétale, plusieurs attitudes sont observées : certains enseignants continuent à innover, d'autres s'adaptent et s'y retrouvent, d'autres encore quittent le navire. Deux faits sont néanmoins interpellants : de plus en plus de professeurs de langues se plaignent d'être enfermés dans ces grilles à réaliser en fonction de compétences à atteindre et la pénurie d'enseignants en langues, déjà avérée, est croissante.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

3.4. L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Et après ?

L'histoire de la didactique est faite de mouvements de balancier. Les trois pôles du triangle pédagogique (élève/enseignant/savoirs-compétences) sont tour à tour revisités et en fonction de l'air du temps, on mettra l'accent sur l'un ou l'autre pôle. Le temps n'est pas encore mûr à notre sens pour que le balancier reparte vers un autre pôle, car les prescripteurs de la réforme ont encore un discours légitime aux yeux de beaucoup ; néanmoins, il est urgent de davantage accompagner ceux qui au quotidien sont chargés de l'appliquer.

Rudy Wattiez
Secrétaire général de Changements pour l'égalité, mouvement sociopédagogique, et enseignant à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon, chargé de la formation des futurs enseignants en langues (néerlandais et anglais)

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3.5. L'évaluation au service de l'apprentissage

Maria-Alice Médioni

Évaluer, c'est bien autre chose que « contrôler » ! C'est aussi travailler sur les situations proposées aux élèves et sur les moyens que nous leur donnons de mesurer leurs avancées.

Depuis longtemps, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage en langues, et au-delà, a montré la difficulté dans laquelle se trouvait l'enseignant plongé dans la contradiction entre enseigner et évaluer. Enseigner exige un engagement auprès de l'apprenant, au coude à coude, même si la relation enseignant-enseigné est obligatoirement asymétrique ; évaluer revient à « trahir », en quelque sorte, cet accompagnement, comme le dénonçait déjà Albert Jacquard :

> *« Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambigüité du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maitre – celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence – et un maitre – celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le* Robert*). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traitres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse. »*[1]

Ceci, bien entendu, dans une conception de l'évaluation pensée uniquement sous le mode du contrôle. Car la question de l'évaluation déborde la seule référence au contrôle. L'apparition de la notion d'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage ne date pas d'hier et les travaux ne manquent pas à ce propos. Je renverrais ici au tableau de Christine Tagliante qui permet de bien distinguer les deux grands domaines de l'évaluation : le domaine du contrôle et le domaine de la prise d'information[2], à celui de Gérard de Vecchi qui compare évaluation sommative/formative et formatrice[3], et à

1 Albert Jacquard, *Inventer l'homme,* Editions Complexe, Bruxelles, 1984.
2 Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE international, Paris, 1994, p. 24
3 Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, p. 83.

Sommaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

la question posée par Philippe Perrenoud : l'évaluation « outil de pilotage ou pare-angoisse ? »[4].

Travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'élève comme à l'enseignant, pour améliorer le travail de chacun[5]. Le CECRL d'ailleurs se fait l'écho de cette conception dans l'inventaire qu'il opère des différents types d'évaluation[6], mais force est de constater que depuis l'irruption du *Cadre*, on assiste à une focalisation sur l'évaluation qui frise l'évaluationnite. Pourtant, le sous-titre de ce document incontournable comporte trois mots : apprendre, enseigner, évaluer. C'est dire, sans nul doute, que la première préoccupation des auteurs est bien l'apprentissage des langues, ce qui suppose une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation, mais cette dernière notion n'arrive qu'en troisième position et concrètement, au chapitre 9, page 135 ! Auparavant, c'est vrai, apparaissent de nombreuses grilles, mais en tant qu'outils d'auto-évaluation. Cette dimension de l'auto-évaluation occupe une place très importante dans le texte, corroborant le fait qu'on passe, qu'on le veuille ou non, à un autre paradigme de l'évaluation qui, sans nier la nécessité du contrôle, met l'accent plus particulièrement sur l'aspect formateur de l'évaluation.

Ce qui nous amène à réfléchir en amont à quels sont les réquisits, en termes de contenus, dans les situations d'enseignement que nous sommes amenés à penser à partir de maintenant. Autrement dit, quelles situations devons-nous proposer pour que se construisent les connaissances et les compétences et donnent des observables aux élèves pour qu'ils puissent se voir avancer ?

J'ai choisi, pour illustrer ces questions, de regarder de près les échelles de niveau concernant le niveau B1. Pourquoi ce niveau plutôt qu'un autre ? Parce qu'il s'agit d'un niveau « charnière » correspondant à la fin du cycle secondaire, c'est-à-dire celui où, théoriquement, se retrouvent la plupart de nos étudiants qui arrivent au Centre de Langues, à l'université. C'est aussi, si l'on se réfère au *Portfolio* des Langues[7], le niveau le plus

4 Philippe Perrenoud, « *Outil de pilotage ou pare-angoisse ?* » in *Cahiers pédagogiques,* n° 438, décembre 2005, pp. 14-16.
5 Maria-Alice Médioni, « De l'absolue nécessité de l'évaluation », in GFEN, *Dialogue* Face à l'évaluation, n° 92, printemps 1999, pp. 4-6.
6 Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, pp. 139 et suiv.
7 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2001.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

développé, avec le A2 qui correspond lui aussi à un niveau « charnière » et pour lequel on pourrait faire le même type de travail que dans ce qui suit. Il s'agit donc de partir des descripteurs concernant le niveau B1, pour les différentes activités langagières[8], et pour chaque descripteur, tenter d'en analyser et d'en questionner le contenu, et de penser ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage et donc, d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour l'enseignant.

Compétence Écouter	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux comprendre les points essentiels	• Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ?
2	quand un langage clair et standard est utilisé	• Qu'est-ce qu'un « langage clair et standard » ? • Quelle articulation avec le document authentique ? • S'entrainer à entendre différents accents et différents registres
3	et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.	• Qu'est-ce qu'un sujet familier ? • Le familier peut être différent de l'expérience. Ex. : je n'ai jamais pris l'avion, pour autant, cela fait partie du connu pour moi…
4	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité	• Travailler la compréhension globale (voir 1) • L'accent est mis sur le nombre («nombreuses») qui renvoie à la notion de fréquence. Il faut donc familiariser les apprenants avec ce type de documents, parfois en décalage par rapport au « langage clair et standard » et sur une façon de parler « relativement lente et distincte » (voir 6)
5	ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel	• Les sujets qui intéressent les apprenants sont, par définition, variés • L'enseignant ne peut pas se cantonner aux représentations qu'il a de ce qui « intéresse » les jeunes • Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.
6	si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	• Problème d'articulation entre une façon de parler « relativement lente et distincte » et le document authentique (voir 4)

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 12 et 13.

8 Je préfère utiliser le terme «activité langagière» pour désigner les 5 rubriques énumérées par le *Cadre*, plus juste, me semble-t-il, que « compétence » qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py rappellent, pour mémoire, que la compétence est « ***inséparable de l'action*** *(on est compétent pour* ***faire*** *quelque chose)* » ; qu'elle est « *un attribut qui ne peut être* ***apprécié*** *que dans une situation donnée* » ; qu'il faut « *qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaitre cette compétence* » in Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, 2002, p. 11.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Compétence Lire	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage	• Vaste programme ! • Lorsque je vais en voyage à l'étranger, je dois faire face à des situations d'urgence comme demander mon chemin ou combien coute telle ou telle chose, mais aussi : - me renseigner sur les restaurants où on peut manger ce que j'aime ou ce que je veux découvrir. Donc, expliquer ce que je veux, j'aime, je déteste, vérifier que ce n'est pas une adresse «pour les touristes», où se situe le restaurant, si ce n'est pas trop cher, l'ambiance, etc. - connaitre différents moyens de transport, les formules les plus intéressantes, le réseau, etc. - engager la conversation avec le guide du musée… - parler de la pluie et du beau temps à l'arrêt de bus… • Ce qui suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaitre les codes culturels, etc.
2	dans une région où la langue est parlée.	• Connaitre les différentes régions « où la langue est parlée » • S'entrainer à entendre différents accents et différents registres
3	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	• Pour pouvoir le faire «sans préparation», il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés) • Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 17 et 18.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Compétence Prendre part à une conver-sation	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux comprendre des textes	• Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ?
2	rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.	• Qu'est-ce qu'une «langue courante» ? • La langue courante est la plus difficile à comprendre • Quelle est la langue relative au travail des apprenants ? • Cela renvoie nécessairement pour les apprenants, à la familiarité, au connu • Il faut donc un travail en amont pour construire cette familiarité avec la langue courante
3	Je peux comprendre la description d'évènements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	• Il s'agit d'écrits sociaux (« lettres personnelles ») • Les évènements ne sont pas des objets ni des personnes • Cela suppose qu'on travaille - soit sur des lettres réelles d'hispanophones offrant les descriptions «d'évènements « ou les expressions citées, - soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes comportant les éléments requis (cf Puren, PA) • Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger «des lettres personnelles» dans lesquelles on pourra trouver « la description d'évènements, l'expression de sentiments et de souhaits »

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

3. Des confusions à lever

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Compétence S'exprimer oralement en continu	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des évènements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	• Renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu • Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) • Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction • En classe, les MeS peuvent proposer ce type de prise de parole : - colloques - interventions à la radio ou à la télé - etc.

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 22 et 23 et p. 26.

Compétence Écrire	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.	• Renvoie essentiellement à la situation scolaire • Les écrits sociaux sont rarement « simples » • Mais à l'école, on peut faire des comptes-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils sont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions (*cf.* Puren, PA)
2	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	• Les lettres personnelles sont des écrits sociaux • Il faut donc varier les expériences vécues à travers les MeS pour pouvoir les faire (d)écrire • Il est nécessaire de travailler la question du point de vue • Ne pas oublier la question du destinataire… qui ne peut pas être l'enseignant, dans une PA

À croiser avec le *Portfolio*, p. 31.

Au bas de chacun des tableaux qui précèdent, le lecteur aura remarqué les renvois au *Portfolio européen des langues*. C'est qu'il me semble nécessaire de mettre en parallèle les descripteurs du *Cadre* avec ceux du *Portfolio*, en proposant aux élèves ou aux étudiants le dispositif de travail suivant :

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1. Dès le début de l'année, prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède ;
2. Consigne : chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points plus particulièrement;
3. Reprise lors des séances de suivi ;
4. Même consigne ;
5. Réactions, débat ;
6. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

Pour pouvoir se tester, il faut pouvoir rencontrer les situations évoquées dans les descripteurs : écoute d'une conversation, lecture d'une correspondance, rédaction d'une lettre, etc. Ce qui permet de suggérer des pistes pour le travail en autonomie guidée[9], en prenant appui sur les propositions du *Portfolio* en termes d'écrits, par exemple. Pour l'enseignant, il s'agira de faire prendre conscience que ce sont toujours des écrits sociaux qui sont requis, y compris dans les comptes rendus, qui sont des écrits différents des résumés, rédigés « de façon structurée et claire » – B1-2 – ou du type discours rapporté (conversation téléphonique) – B1-1.

La perspective qui s'ouvre à nous – nouvelle dans le cadre de l'Institution, mais faisant déjà partie du patrimoine de « l'éducation nouvelle »[10] – nous pousse à cette réflexion fine sur notre pratique. Le risque… c'est de devenir des concepteurs de notre pratique : une pratique sachant articuler orientations et mise en acte sur le terrain, parce qu'irriguée par la réflexion et la recherche.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2

9 Voir, dans ce numéro, « L'autonomie guidée, une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues »

10 Maria-Alice Médioni, « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », **publié sur le site de l'APLV**.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Une alternative au tout-anglais pourrait-elle passer par l'Espéranto ? C'est le pari fait par un enseignant dans un collège de la région lyonnaise. Il nous propose en annexe le livret d'accompagnement à ce travail, avec des grilles basées sur le CERCL qu'il utilise avec ses élèves.

Je propose l'espéranto dans le cadre d'un accompagnement éducatif destiné aux élèves volontaires de sixième et cinquième le vendredi de 16 h 30 à 17 h 30 au collège Pierre-Valdo de Vaulx-en-Velin.

Kio estas esperanto ?

En 1887, le médecin polonais Lazare Louis Zamenhof invente une langue internationale dans le but de faciliter les échanges entre les peuples. Sa prononciation régulière, ses règles sans exception, ses racines issues du patrimoine européen et son caractère de langue agglutinante en font une langue beaucoup plus rapide à apprendre et à utiliser que les autres. Elle se répand depuis régulièrement malgré son gros handicap : ne pas être soutenue par une économie.

Même si évaluer le nombre de personnes parlant une langue est très délicat, le nombre de locuteurs dans le monde semble se situer entre 2 et 10 millions.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Pourquoi étudier l'espéranto à l'école ? Le projet d'accompagnement éducatif visible en détail **sur le site du collège** se donne deux objectifs :

- faire progresser les élèves dans les matières scolaires ;
- découvrir d'autres cultures par le biais de la correspondance papier ou électronique en espéranto.

Les bienfaits de l'espéranto pour aider à progresser dans les autres langues ont été montrés à plusieurs reprises[1]. Une qualité fondamentale de cette langue pour nos élèves très souvent en délicatesse avec les règles de grammaire est que la nature des mots est repérable par la fin des mots : les noms se terminent par un ***o***, les adjectifs par un ***a***, les adverbes par un ***e***, etc.

Exemple : ***la granda cato rigardas la muson*** (le grand chat regarde la souris)

- ***granda*** est un adjectif ;
- ***cato*** et ***muso*** sont des noms ;
- le COD est marqué par un ***n*** ;
- ***rigardas*** a pour infinitif ***rigardi***. La marque ***-as*** indique un présent de l'indicatif pour tous les verbes et à toutes les personnes sans exception.

L'apprentissage de l'espéranto offre ainsi la possibilité de mieux comprendre les règles de grammaire et de mieux entrer dans les langues étrangères à la fois par le lexique (les racines sont très souvent en lien avec les racines latines ou saxonnes) et par la construction des phrases.

Comment fonctionne l'accompagnement ?

Il est animé par Alexandre Raymond, étudiant en 3e année de linguistique à l'université, et compte actuellement six élèves volontaires. Ce qui n'est pas si mal dans un collège « sensible » où la plupart des élèves sont pressés de quitter leur lieu de travail dès la sonnerie !

1 C'est la valeur propédeutique de l'espéranto présentée **dans un article de wikipedia**.
Un document de 6 pages rédigé par le Groupe des Enseignants Espérantophones expose de manière moins concise les avantages de l'apprentissage de l'espéranto pour une meilleure réussite scolaire en langues.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Un livret d'accompagnement est proposé aux élèves (**voir sur le site du collège**). Y figurent des objectifs d'acquisition de la langue mais également des objectifs de progrès en anglais (seule langue enseignée en LV1 au collège donc dans les écoles du secteur), en français ainsi que des objectifs d'ouverture culturelle.

La maitrise de la langue espéranto se fait au moyen d'une grille d'évaluation tirée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (qui a d'ailleurs sa traduction en espéranto).

Après seulement une quinzaine d'heures d'apprentissage, une correspondance sera mise en place avec des enfants de pays différents.

Nous envisageons pour l'année prochaine de rejoindre d'autres équipes en Europe impliquées dans les dispositifs Coménius pour les collégiens.

Une langue pour l'Europe ?

La langue anglaise est si forte actuellement en Europe qu'il semble impossible de la voir décliner (même si c'est le sort de toutes les langues et qu'aucune n'a encore réussi à devenir vraiment internationale).

La publication en septembre 2005 du rapport de François Grin (professeur, université de Genève) pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France, intitulé *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* aurait dû retentir comme un coup de tonnerre au milieu des discours actuels sur les politiques d'enseignement des langues étrangères. En effet, si à court terme il confirme que l'enseignement de plusieurs langues étrangères à tous les élèves est à renforcer, la solution proposée à long terme est l'espéranto comme langue internationale et pont entre les autres langues.

La réflexion de l'auteur est essentiellement économique. Il a étudié trois scénarios dont le tout-anglais, le plurilinguisme et l'espéranto. Le troisième scénario est nettement plus économique. Le professeur Grin estime en effet que l'économie pour l'UE serait de 25 milliards d'euros par an, dont 5,4 milliards d'euros pour la seule France !

De son côté, la Hongrie a ouvert depuis 1995 une option espéranto à l'équivalent du bac avec un succès certain (environ 2 000 candidats chaque année). Les ministres français, pour leur part, répondent, à chaque fois qu'il est envisagé de proposer l'espéranto en option au bac,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

par un discours inchangé depuis 20 ans : l'espéranto n'a pas de culture. Ils démontrent ainsi leur ignorance de l'espéranto dont les publications d'œuvres originales se portent plutôt bien.

Et le plurilinguisme ? L'espéranto a-national de naissance semble être justement une bonne voie vers le développement du plurilinguisme tant sa rapidité d'apprentissage donne envie d'apprendre d'autres langues. Pourquoi ne pas apprendre l'espéranto en primaire puis découvrir les autres langues à partir du collège en proposant un vrai choix ?

Stéphane Leroux
Collège Pierre-Valdo, Vaulx-en-Velin(Rhône)

Annexes

Livret Accompagnement Éducatif

« L'espéranto entre découverte et détour pédagogique »

appartenant à …… de la classe de ……..

L'accompagnement éducatif « espéranto » a deux objectifs principaux :

1. ***Faire progresser les élèves dans leurs parcours scolaires***
   La fin des mots indiquant leurs natures, la grammaire de l'espéranto aide **à comprendre la grammaire des autres langues**.
   Les racines des mots puisées dans le répertoire européen facilitent **l'acquisition du vocabulaire dans les autres langues mais aussi en français**.
2. ***Découvrir d'autres cultures par le biais de la correspondance papier et électronique***
   Après une douzaine de séances, les élèves pourront entamer une correspondance collective avec d'autres élèves du monde entier apprenant l'espéranto.

Il est animé par Alexandre Raymond (étudiant en 3e année de linguistique).

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Rapide présentation de l'espéranto

L'espéranto est une langue internationale inventée en 1887 par le médecin polonais Lazare Louis Zamenhof. Sa prononciation régulière, ses règles sans exception, ses racines issues du patrimoine européen la rendent plus rapide à apprendre et à utiliser que les autres.

En 120 ans, l'espéranto est devenu une véritable langue vivante utilisée sur tous les continents et a créé une culture propre.

Fortement soutenue à ses débuts comme une solution au problème de la communication internationale, l'espéranto a rencontré à partir des années 1920 des difficultés face au français (alors langue diplomatique) puis à l'anglais qui souhaitaient toutes deux s'imposer comme langue internationale pour des raisons stratégiques.

Même s'il est difficile de le connaitre précisément, on estime entre 2 et 5 millions le nombre d'espérantophones dans le monde.

Anglais ou espéranto ?

L'anglais s'impose de plus en plus comme une langue de communication incontournable pour le commerce et les sciences. Mais il s'agit assez souvent d'une langue de communication technique assez éloignée de la véritable langue anglaise.

De plus, l'anglais reste difficile à utiliser pour des échanges personnels. Par exemple :

- Entamer une correspondance avec des anglophones est délicate car les niveaux de langues sont trop éloignés ;
- Entamer une correspondance avec des élèves chinois ou russes en anglais semble assez artificiel.

Finalement, il ne s'agit pas de choisir, mais d'apprendre les deux langues car elles se complètent et s'enrichissent mutuellement.

SUIVI DE L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

« L'espéranto entre découverte et détour pédagogique »

L'accompagnement éducatif « Espéranto » a plusieurs objectifs (indiqués dans le tableau ci-dessous). Cette fiche propose une évaluation par l'élève, l'animateur du groupe, les enseignants concernés et le professeur principal de l'intérêt de cet accompagnement éducatif au regard de ces objectifs.

Dates	Ce que j'ai appris

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Bilan : Compléter les cases par des phrases ou en indiquant simplement si l'objectif est atteint, en bonne voie, ou non atteint.

Objectifs	Avis de l'élève	Avis des professeurs concernés
Apprendre et utiliser l'espéranto		(animateur)
Mieux comprendre le fonctionnement de la langue française grâce à l'apprentissage de l'espéranto		(français)
Mieux réussir en anglais, allemand ou espagnol grâce à l'apprentissage de l'espéranto		(anglais) (allemand, espagnol)
Découvrir d'autres cultures		(animateur)
Avis du professeur principal		

L'élève *L'animateur* *Le professeur principal* *Les parents*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ÉVALUATION DE LA MAITRISE DE LA LANGUE ESPÉRANTO

Cette évaluation s'appuie sur les grilles du niveau A2 du cadre européen commun de références pour les langues.

Compétences pour le domaine : écouter et comprendre	Validation
Je peux comprendre des numéros de téléphone.	
Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun.	
Si on me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général.	
Dans une histoire simple, je peux reconnaitre si on parle de faits présents, passés ou futurs.	
Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement.	
Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement.	
À la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé.	

Compétences pour le domaine : lire et comprendre	Validation
Je peux comprendre une lettre personnelle simple et courte.	
Je peux reconnaitre les principaux types de lettres (demande d'information, commande, réclamation…) sur des sujets familiers.	
Je reconnais si un article de presse traite d'un sujet politique, culturel ou économique, d'un fait divers, de la météo…	
Je peux comprendre les panneaux dans les lieux publics (pour l'orientation, la sécurité, le danger, les interdictions…).	
Je peux trouver un renseignement spécifique dans des prospectus, des menus, des annonces, des horaires, un site Internet…	
Je peux suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (comme un téléphone portable ou public).	
Je peux utiliser le sens général d'un texte pour deviner le sens probable de mots inconnus.	

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.1. L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Compétences pour le domaine : parler en continu	Validation
Je peux décrire quelque chose, des lieux, une expérience scolaire ou un évènement.	
Je peux décrire ma famille, l'endroit où j'habite ou où je vais en vacances.	
Je peux décrire et comparer sommairement des objets.	
Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner.	
Je peux justifier très simplement mes opinions, mes projets, mes actes.	

Compétences pour le domaine : prendre part à une conversation	Validation
Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers.	
Je peux demander et donner des informations simples sur des sujets tels que le travail ou les loisirs.	
Je peux faire ou accepter une offre, une invitation ou des excuses.	
Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.	
Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner.	
Je peux discuter du programme de la soirée ou du weekend, faire quelques suggestions et réagir à des propositions simples.	
Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord.	
Je peux donner mon opinion sur des problèmes pratiques à condition qu'on m'aide à reformuler.	
Je peux me débrouiller assez bien dans les situations courantes de la vie quotidienne (pour me déplacer, me loger, me nourrir et faire des achats).	
Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans un office de tourisme.	

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Compétences pour le domaine : écrire	Validation
Je peux, dans une petite lettre personnelle, décrire ma famille, l'endroit où je suis et ce que je fais.	
Je peux écrire une petite lettre personnelle pour inviter quelqu'un ou lui faire une proposition.	
Je peux écrire un petit message pour remercier d'une invitation ou d'une proposition ou pour m'excuser.	
Je peux reproduire à l'écrit des phrases que je connais à l'oral ou m'inspirer de l'oral pour construire des phrases à l'écrit.	
Je peux raconter ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain.	
Je peux relier mes phrases avec des mots tels que « parce que », « d'abord », « ensuite », « enfin ».	
Je peux, en me relisant plusieurs fois, repérer, corriger ou supprimer mes erreurs.	
Je peux prendre des notes pendant une conversation au téléphone, à condition de pouvoir faire répéter.	

	Écouter	Lire	Parler en continu	Conversation	Écrire
Taux de réussite pour chaque domaine					

M. Raymond, responsable de l'accompagnement éducatif « L'espéranto entre découverte et détour pédagogique » certifie que …… a atteint le niveau A2 du *Cadre européen commun de références des langues* en espéranto.

Fait à Vaulx-en-Velin, le ……

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.2. Les blasons

Patricia Kouzmin

Se présenter : un incontournable de la classe de langue. Une technique bien connue qu'on peut revisiter pour en faire une démarche actionnelle en Français Langue Étrangère.

« Les blasons », tel est le nom d'un atelier basé sur une technique assez répandue en animation de langues. Mis en pratique en début de stage ou de formation, il sert généralement à se présenter… et donc à briser la glace entre les participants. Cet atelier, en animation de F.L.E., permet aux participants – de niveau A1, débutants –, parfois de nationalités diverses et qui n'ont alors qu'un peu de français en commun, de mieux se connaitre en communiquant et en enrichissant leur vocabulaire. L'objectif général est de permettre à des gens qui vont se constituer en groupes de se connaitre mieux et plus vite en favorisant rapidement les interactions verbales. À cette fin les participants devront être capables de s'identifier, dans un premier temps par une symbolisation graphique qui mènera, dans un second temps, à une identification orale grâce au questionnement. Les objectifs linguistiques sont d'aborder, consolider ou développer, selon le niveau, le vocabulaire descriptif (motifs, couleurs, impressions…), la forme interrogative, les chiffres.

Les participants ont diverses ressources à leur disposition : des dictionnaires, l'enseignant… et les autres participants – la mutualisation des connaissances étant un point non négligeable.

La durée de cet atelier – prévu pour une quinzaine de personnes – est de 90 minutes, mais peut varier en fonction du nombre de participants.

Préparation

Outre le matériel habituel (feutres noirs et couleurs en nombre suffisant, stylos, crayons à papier, gommes, scotch ou « patafixe »), préparer pour chaque participant une feuille A4 sur laquelle on a tracé au préalable les

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

contours d'un blason [1], et pour chaque groupe de 4 participants, une feuille A4 représentant une grille avec 3 colonnes comme suit :

Noms	Décor	Ce que cela dit de chacun	N° du blason
Catherine			
Christine			
Pierre, etc.			

1. Dessiner le blason — 10 min.

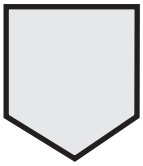
Rappel de l'origine du blason : il est présenté comme une sorte de carte d'identité « médiévale ». L'enseignant propose à chacun de réaliser son propre blason pour se représenter. À cet effet, il distribue à chaque participant une feuille A4 représentant un blason vierge. Chaque participant doit utiliser l'espace délimité par les contours du blason pour donner le plus d'informations sur ses gouts, son caractère, ses habitudes… On n'oubliera pas de préciser qu'il ne s'agit pas d'un concours de dessin, le style et le type de graphisme sont peu importants, on peut dessiner un blason figuratif ou non. Le prénom ne doit pas figurer sur la réalisation.

Consigne

« Tout le monde sait ce que c'est qu'un blason ? Un signe distinctif ou emblème d'une personne, famille, collectivité… Je vais vous distribuer à chacun un blason vierge. Vous devrez le décorer de 2 ou 3 éléments pour qu'il vous représente le mieux possible. Il renseignera le groupe sur vos gouts, vos habitudes, votre caractère, votre profession… Il pourra être figuratif ou non. Il ne s'agit pas d'un concours de dessin, vous dessinez comme vous le sentez. Ni votre prénom ni aucun mot ne doivent figurer dessus : ce sont des dessins. Vous devez rester à l'intérieur des contours. Il y a des feutres à votre disposition. Vous avez entre 5 et 10 minutes pour cette activité. »

L'enseignant distribue feuilles et feutres.

1 Modèle de blason :



Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2. Caractériser le blason — 10 min.

L'enseignant propose aux participants de former des petits groupes de proximité (4 groupes de 4 ou 5 groupes de 3 par exemple). Puis il demande à chacun de poser sa réalisation au centre de son groupe.

Il propose ensuite de penser aux éléments de son blason dans la langue cible. Il est possible de s'aider du dictionnaire. Enfin il distribue une grille (voir plus haut) par groupe et demande à chacun d'écrire ses 3 éléments en face de son prénom dans la colonne décor. Ce sont ces éléments qui seront présentés plus tard aux autres. L'enseignant ramassera les blasons une fois que les participants les auront présentés aux autres membres du groupe, et ira les afficher de façon aléatoire dans 4 ou 5 zones de la classe en les numérotant.

Consigne

« Mettez-vous par groupes de 4. Vous allez trouver 3 mots (dans la langue cible) pour décrire votre blason (éléments, couleurs…). Je vais vous distribuer une grille par groupe. Vous écrirez vos 3 mots en face de votre prénom dans la colonne décor. En cas de doute vous pouvez vous servir des dictionnaires. Puis chaque membre du groupe montrera son blason aux 3 autres, l'expliquera, chacun donnera son avis et ce que cela indique au sujet de son auteur. Ceci permettra d'enrichir la description de chacun et de s'entrainer à expliquer. Vous pourrez noter des informations supplémentaires dans la 3e colonne. Vous avez 10 minutes. »

L'enseignant distribue une grille par groupe.

Au fur et à mesure que les blasons sont présentés au sein des groupes, l'enseignant les récupère et va les afficher aléatoirement dans 4 ou 5 zones de la classe. Au fur et à mesure de l'affichage, l'enseignant numérote les productions.

3. Observer les blasons des autres — 5 min.

L'enseignant va demander aux groupes de cacher/retourner les grilles puis de se lever, de choisir une zone d'affichage, et d'aller observer rapidement les divers blasons exposés.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Consigne

« Maintenant vous allez retourner la grille pour qu'elle ne soit pas lue par les autres groupes, pendant 5 minutes vous allez choisir une zone d'affichage et observer les différents blasons qui s'y trouvent et vous revenez à votre place. »

4. Présenter un blason aux autres — 30 min.

L'observation terminée, on peut commencer les présentations. Chaque groupe muni de sa grille va présenter oralement un blason à l'ensemble des participants dans la langue cible. Celui qui reconnait son blason lève la main et donne son prénom, ce qui permettra à chaque groupe de compléter sa grille (quel numéro pour quel prénom). En écoutant les autres groupes les participants pourront modifier la structure de présentation du blason.

Pour éviter une présentation monotone ou fastidieuse, chaque groupe effectuera le même travail mais présentera un blason selon une modalité différente. Quatre modalités de présentations sont à préparer :

1. Chacun présente individuellement son propre blason (1re personne du singulier) ;
2. Chacun présente le blason d'un autre membre de son groupe (2e personne du singulier) ;
3. On présente le blason de quelqu'un d'un autre groupe (3e personne du singulier) ;
4. On présente aussi le blason de quelqu'un d'un autre groupe mais en introduisant des erreurs qui seront rectifiées (il faut que chacun pense bien à introduire une erreur, et que l'auteur du blason soit particulièrement attentif pour pouvoir rectifier.

Consigne

« Maintenant, vous allez vous présenter (dans la langue cible) à chacun des autres groupes, selon une modalité imposée. Au fur et à mesure des descriptions, les groupes pourront compléter leur grille et attribuer le bon numéro de blason à son auteur. Vous aurez chaque fois 5 minutes pour préparer et vous concerter. »

« Vous allez préparer une présentation individuelle de votre propre blason et n'oubliez pas de donner votre prénom ! »

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

« Un groupe se propose pour faire une présentation. »

« Maintenant chacun présente le blason d'un autre membre de son groupe. Il pensera bien à dire le prénom de l'auteur. »

« À un autre groupe de présenter. »

« Cette fois-ci vous devez présenter le blason de quelqu'un d'un autre groupe. Celui qui reconnait son blason devra lever la main et donner son prénom. »

« Un groupe pour présenter. »

« Pour finir, vous allez présenter aussi le blason de quelqu'un d'un autre groupe, mais en introduisant des erreurs. L'auteur du blason devra être particulièrement attentif pour pouvoir les rectifier ! »

« Le dernier groupe qui n'est pas passé ! »

5. Compléter les grilles — 15 min.

À ce stade, les participants devraient avoir leur grille déjà bien remplie, mais peut-être pas totalement.

Maintenant les groupes doivent vérifier si leur grille est complète et correcte, à savoir le numéro du blason en face du bon prénom. Pour cela une dernière activité : chacun doit individuellement « appeler » l'auteur du blason qui lui manque : il ne le montre pas et dit : « J'appelle l'auteur du blason qui est…, qui aime…, etc. »

Celui ou ceux qui pensent se reconnaitre lèvent la main en disant : «C'est peut-être moi ?» et doivent poser des questions pour être sures que c'est eux.

Consigne

« Maintenant vous devez terminer de compléter les grilles. Chacun devra «appeler» l'auteur d'un blason qui lui manque – ou dont il n'est pas sûr. Vous direz simplement : «J'appelle l'auteur du blason qui est…, qui aime…, etc.». Les éléments doivent être succincts. Celui ou ceux qui pensent se reconnaitre lèvent la main en disant : « C'est peut-être moi ? » et doivent poser des questions de vérification pour être sûrs que ce sont eux. Quand l'auteur du blason est clairement identifié, vous le rajoutez à votre liste. »

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

6. Vérifier — 5 min.

Vérification des grilles.

Consigne

« Maintenant vous allez vérifier entre vous si vous êtes d'accord sur les auteurs des blasons. Comparez vos grilles, s'il reste un doute dites-le, n'hésitez pas à poser une question au groupe pour confirmer ou infirmer vos hypothèses ! »

7. Bilan de la séance — 15 min.

Patricia Kouzmin
Professeure des écoles dans le Rhône
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.3. Apprendre l'allemand dans le cadre d'un projet Tele-Tandem

Brigitte Gruson et Dorika Morisse

Pour faire apprendre et vivre les langues étrangères dans l'institution scolaire, quoi de mieux que de mettre nos élèves en situation interagir avec des locuteurs natifs ? Ce qui ne pouvait se faire que par l'organisation d'échanges physiques est désormais possible grâce aux technologies de l'information et de la communication.

Le *Cadre européen commun de référence*[1] introduit dans l'enseignement des langues une perspective actionnelle, soit un modèle théorique de la communication et de l'apprentissage qui conduit à considérer l'apprentissage comme le développement d'aptitudes à mobiliser des ressources (savoirs linguistiques, pragmatiques, culturels…) à des fins d'usage social. Dans cette perspective, les nouvelles formes de correspondance scolaire rendues possibles par les systèmes de visioconférences ou les logiciels de messagerie instantanée semblent créer, en dépassant le cadre spatial de la classe, les conditions de pratiques langagières mieux finalisées. En mettant les élèves en situation de communiquer à distance en temps réel avec des partenaires étrangers, on peut faire l'hypothèse que cela leur permettra d'améliorer leurs compétences de communication orale et de construire, grâce à des contacts interculturels, une citoyenneté européenne active. Par ailleurs, on peut penser que ces nouvelles formes d'échanges auront des effets sur les formes et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qu'elles favoriseront la maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication qui, rappelons-le, sont deux piliers du socle commun.

1 Pour plus d'information sur le CECRL, voir : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique36

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Être à la fois apprenants et enseignants

C'est dans ce contexte et au service de ces objectifs que nous organisons, depuis novembre 2007, des séances binationales franco-allemandes en visioconférence en lien avec un projet Tele-Tandem[2] au CAREL (Centre d'Autoformation et de Ressources pour l'Enseignement des Langues)[3] du site de Rennes de l'IUFM de Bretagne, école interne de l'université de Bretagne Occidentale dans le cadre d'un partenariat avec l'école de l'Auditoire de Chartres de Bretagne.

La méthode Tele-Tandem[4] a pour objectif de soutenir l'enseignement de l'allemand et du français en France et en Allemagne, en particulier dans l'enseignement primaire. Elle permet de réunir des élèves français et allemands grâce aux nouvelles technologies de la communication. Elle s'appuie sur les échanges scolaires et propose d'y intégrer un travail linguistique en tandem afin de préparer et d'assurer le suivi de la rencontre physique. La rencontre se fait donc à deux niveaux : à distance grâce à l'ordinateur et une webcam, et en présentiel lors des déplacements physiques des élèves. Lors des séances tandem médiées par ordinateur, les élèves français et allemands s'aident mutuellement à apprendre l'autre langue. Ils sont tour à tour apprenants de la langue du partenaire et « enseignants » de leur propre langue. Cette méthode repose sur l'apprentissage coopératif et sur l'autonomie d'apprentissage. Elle est développée par l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) depuis 2002.

Dans Tele-Tandem, la rencontre réelle est au cœur du projet et les rencontres via Internet commencent quelques semaines avant. Toutefois, dans le cadre de ce projet, la démarche a été étendue à l'ensemble de l'année, l'intérêt étant de réaliser des séances de langues binationales à l'aide d'Internet et principalement de la visioconférence afin que les élèves français et allemands puissent interagir régulièrement et par là même construire les compétences attendues. Les séances binationales se déroulent au CAREL deux fois par mois ; elles sont conçues et animées par Elsa Goulko, enseignante de français à l'école Pierre-Trudeau en

2 Lire le **rapport du projet Tele-Tandem 2007-2008** entre les écoles Pierre-Trudeau (Allemagne) et l'école de l'Auditoire (France).
3 **Visiter le site du CAREL**
4 **Visiter le site Tele-Tandem**

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Allemagne[5], et Dorika Morisse, enseignante titulaire de la classe de cycle 3 de l'école de l'Auditoire, assistée techniquement de l'agent d'accueil du CAREL.

Par courriel et en direct

Une séance binationale
Quelques élèves français en grande discussion avec leurs partenaires.

Lors de ces séances, d'une durée de 45 minutes, une partie est consacrée uniquement à un échange en français, puis une autre à un échange en allemand selon des modalités variées. Ainsi, un seul élève français peut être mis en position de travailler en tandem avec un seul élève allemand. Dans ce cas, il s'agit, pour lui, de réinvestir le lexique et les structures syntaxiques étudiés en cours mononational. Cette situation se rapproche des situations de communication orale en binômes fréquemment mises en œuvre entre francophones en classe de langues étrangères qui, même si elles peuvent s'avérer fructueuses en terme d'apprentissage, revêtent la plupart du temps un caractère artificiel[6]. À contrario, les séances binationales par visioconférences correspondent, elles, à des situations de communication authentiques, soit des situations que les élèves ont pu vivre en dehors de l'école. Toutefois, l'expérience nous a montré que cette modalité deux à deux est très difficile pour les élèves, notamment en début d'année, et qu'elle est particulièrement défavorable aux élèves en difficulté. Par conséquent, il nous a semblé plus judicieux de mettre en place des interactions groupe à groupe qui permettent aux élèves de s'aider les uns les autres et de conserver la dynamique des échanges lorsque l'élève placé en interaction directe avec son partenaire est confronté à une difficulté. Ces temps d'échanges en groupe, organisés sous forme de jeux, ont un effet très désinhibant.

Les séances que nous avons mises en place se déroulent en deux phases distinctes qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. Une

5 Le **site de l'école bilingue Pierre Trudeau** située près de Magdeburg en Allemagne.

6 Pour une étude des contraintes qui pèsent sur la conception et la mise en œuvre d'activités de communication orale en binômes, voir Gruson, B. (2006). **Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » (1re partie)**. *Carrefours de l'éducation*, 22, 45-57 et Gruson, B. (2007). **Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » - (2e partie)**. Carrefours de l'éducation, 23

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Brigitte Gruson et Dorika Morisse

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

des phases est une phase asynchrone au cours de laquelle les élèves échangent en langue maternelle par courriel ou réalisent des diaporamas à destination de leurs partenaires. La seconde phase est une phase synchrone où les élèves échangent à l'oral grâce à la visioconférence.

Le tableau ci-dessous rend compte, sous forme synthétique, d'une séquence sur les loisirs, réalisée sur ce modèle :

Objectif : Connaitre les loisirs des élèves allemands et s'exprimer sur les siens.

I. Phase asynchrone

A. Les élèves écrivent par courriel et dans leur langue quels sont leurs passe-temps habituels.

B. Réception des courriels « allemands », lecture par l'enseignant, jeux de mimes afin de comprendre et d'intégrer les structures utilisées.

II. Phase synchrone

A. Un élève allemand, non visible à la webcam, indique en allemand quel est son loisir : « *Ich spiele gerne Fußball* », les élèves français doivent trouver le nom de l'enfant qui parle et mimer le football. La réponse est validée par l'enfant allemand qui se montre alors avec un objet symbolisant son passetemps.

B. Même travail, lors de la séance suivante, les enfants français sont alors meneurs de jeu.

III. Phase mononationale

Bilan de ce que l'on a appris/compris, puis approfondissement.

Ce type de séances très ludique nous a semblé particulièrement efficace et motivant. Les énoncés produits ne sont pas toujours repris tels quels par les partenaires, ce qui permet aux élèves de comprendre qu'il y a plusieurs façons d'exprimer une idée.

Ce projet a fait l'objet d'une recherche-action en 2006-2007[7]. Plusieurs types d'analyses ont été produits lors de cette recherche dont l'objectif était de comparer un groupe qui travaillait en Tele-Tandem avec un groupe témoin. Des analyses qualitatives ont été menées à partir de l'observation des élèves lors des séances. Elles ont été complétées par une analyse quantitative réalisée en comparant les résultats des élèves à différents types d'évaluation. Elles ont permis de mettre en évidence plusieurs types de résultats.

7 D. Morisse, *Tele-Tandem pour apprendre l'allemand à l'école élémentaire en zone d'éducation prioritaire*, Mémoire de Master 2, 2007 : http://www.ofaj.org/fr/formateurs/organiser/tele_tandem.htm

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Apprentissages et coopération

Concernant les apprentissages interculturels, nous avons constaté que les représentations sur l'Allemagne ou les Allemands des élèves impliqués dans le projet Tele-Tandem avaient considérablement évolué au fil du projet et que ces représentations plus positives avaient eu des effets sur les apprentissages des élèves. De plus, nous avons observé que se mettait en place une forte coopération, autant avec les partenaires allemands qu'au sein du groupe francophone, et que cette coopération, accompagnée d'une tolérance à l'ambigüité, était accompagnée du développement de certaines stratégies socioaffectives. Par ailleurs, il semble que les élèves impliqués dans le projet Tele-Tandem se soient plus facilement approprié certains éléments lexicaux et morphosyntaxiques, ceux-ci devant être plus rapidement et plus spontanément mobilisés lors des échanges. Enfin, de manière générale, la participation à un tel projet parait plutôt favorable aux élèves en difficulté sans désavantager les élèves les plus performants car les séances synchrones/asynchrones sont plus porteuses pour les élèves en termes de motivation et de sens. En revanche, nos évaluations ont montré que ce type de situation ne semble pas permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences phonologiques par rapport à un groupe pour lequel l'enseignant met régulièrement en place des activités de phonologie.

Tous ces constats sont, bien sûr, largement dépendants de la façon dont sont conçues et mises en œuvre les situations proposées aux élèves. À notre sens, ces nouvelles modalités de communication à distance représentent sans conteste un enjeu prometteur pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Toutefois, il parait nécessaire d'analyser sous quelles conditions ces nouveaux outils peuvent avoir des effets fructueux par rapport à des situations de communication plus classiques. C'est l'enjeu que se donne une recherche que nous venons d'initier avec le soutien de l'INRP.

Brigitte Gruson
Maitre de conférences à l'IUFM de Bretagne,
école interne de l'université de Bretagne Occidentale2

Dorika Morisse
Professeure des écoles, école de l'Auditoire, Chartres-de-Bretagne,
coordinatrice du projet Tele-Tandem

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.4. Les langues enactées

Joëlle Aden

De l'action par le théâtre… ou plutôt une mise « en acte » de l'apprentissage de l'anglais.

À l'aube du XXIe siècle, la didactique des langues en France a pris un tournant méthodologique en fondant le statut des langues sur l'action en contexte social (perspective actionnelle du CECRL), et en donnant une place prépondérante à la dimension culturelle. Ainsi, la problématique de l'action langagière se pose au travers des liens entre soi et l'autre, le proche et le lointain, le familier et l'étrange. Mais la didactique est en quête de nouveaux paradigmes théoriques pour traiter de l'interculturel, du plurilinguisme et des identités croisées dans l'enseignement des langues. Les avancées des neurosciences nous invitent à revisiter certaines notions clés et je vais en évoquer quelques-unes qui ont servi de base à la mise en place d'un projet pilote d'échange linguistique franco-anglais entre dix écoles (classes de cinquième à troisième). Ce projet vise à évaluer une approche enactive et interculturelle de l'apprentissage des langues par le théâtre. Intitulé *Drama Across Boundaries*, le projet a été initié en Angleterre par la TDA[1], en partenariat avec le National Youth Theatre de Grande-Bretagne[2]. Grâce au soutien logistique et financier du British Council[3], l'année d'échange en cours est pilotée en France par la compagnie anglophone Drama Ties[4].

La compétence culturelle enactée

Dans le préambule du palier 2 du collège (2006), l'objectif culturel vise à « sensibiliser les élèves à la question de l'identité culturelle par-delà les stéréotypes ». Sans revenir sur la définition des stéréotypes qui, on le

1 La Training and Development Agency for Schools (TDA) est l'agence nationale en charge de la formation du corps enseignant. http://www.tda.gov.uk/

2 Le National Youth Theatre of Great Britain (NYT) est une association qui forme les jeunes à la créativité au moyen du théâtre. Elle collabore avec le système éducatif. http://www.nyt.org.uk/

3 http://www.britishcouncil.org/new/

4 La compagnie Drama Ties est constituée de comédiens tous anglophones, spécialisés dans le théâtre anglais en milieu scolaire en France. La compagnie créé aussi des spectacles en anglais.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.4. Les langues enactées

Joëlle Aden

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

sait, constituent des stratégies de simplification de la réalité, les objectifs culturels se trouvent intrinsèquement liés à la perception de l'autre qui renvoie à la perception de soi. La question de l'identité peut en effet se poser comme une boucle rétroactive : je ne peux comprendre l'étrangeté de l'autre que si je peux faire l'expérience de la sensation d'être l'étranger de quelqu'un. L'objectif culturel vise un changement de perception pour entrer en empathie avec la perception de l'autre. Aller au-delà des stéréotypes, c'est comprendre que les catégories sont enfermantes et ne traduisent pas la variété du vivant. Les neurosciences nous ont appris que quand nous croyons prélever l'information nous imposons au monde nos grilles d'analyse. En fait, notre cerveau projette ses propres hypothèses sur les choses et il peut même déformer la réalité pour la mettre en conformité avec ses attentes. « Il s'agit donc d'imaginer des situations où l'élève peut être l'étranger d'un autre et vérifier si cette situation lui permet de restructurer sa perception en fonction de nouvelles données. » Les techniques « conceptualisatrices » d'analyse comparée d'indices culturels présentent un intérêt certain, mais proposées à priori, elles ne constituent bien souvent que des guidages imposés et non une restructuration de la perception de l'élève par lui-même.

La boucle action/perception

Faisons un arrêt sur la notion d'action. Jusqu'alors, la plupart des méthodologies en langues se sont appuyées sur les principes suivants : la perception sensorielle précède l'action et le cerveau produit du sens à partir de représentations, l'accès à ces représentations passant par le langage. Alain Berthoz (2006) réfute ce modèle et montre que le cerveau est fondamentalement action et non représentation et pour Francisco Varela, il n'y a pas de perception sans action et pas d'action sans perception. En cherchant à quel moment et à quel endroit dans le cerveau, la perception (le système d'analyse visuel ou auditif par exemple) se transforme en un système d'interprétation de la signification de ces signaux, les neurophysiologistes ont mis au jour le fait qu'il n'existe pas de perception sensorielle pure. La perception ne passe pas d'un système périphérique à un système central qui déclencherait l'action, mais « *les neurones sont influencés par l'action projetée, ils ne codent pas un seul type de perception mais des comportements complets de défense, d'attaque, etc.* » (Berthoz : 56). Le cerveau n'est pas un récepteur multisensoriel qui reçoit

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de l'information pour agir, mais il est avant tout *« un prédicteur de ce qui peut lui être utile dans le monde. »* (idem) Cela signifie, entre autres, que nos perceptions sont dépendantes de nos intentions d'action et que nous ne percevons pas les mêmes éléments et caractéristiques d'un objet, d'une histoire, d'une image, d'un texte, selon ce que nous projetons de faire. Ces éléments nous invitent à penser à des situations d'apprentissage dans lesquelles l'action et l'intention de l'action précèdent l'analyse.

L'action, un savoir incorporé

Le modèle de l'enaction qui s'inscrit à la suite du courant de la phénoménologie repose sur une vision incarnée de la cognition. Cette notion de « savoir incarné » (Varela) reprise par Lakoff et Johnson en linguistique cognitive, ne fait pas encore partie de la réalité de l'enseignement des langues en France. Les enseignants sont bien conscients que le savoir n'est pas circonscrit dans la tête des élèves. Pourtant, trop peu se soucient d'intégrer le corps dans les apprentissages. *« Dire que toute connaissance enactée émerge et se manifeste dans et par l'action, c'est affirmer que la connaissance n'est pas un objet mais une action : connaitre, c'est agir, et connaitre se comprend comme un processus plutôt qu'en termes d'objets tels des images, des informations, etc., organisés en structures statiques. »* (Masciotra, 2008 : 31). La théorie de l'enaction propose un modèle dans lequel il n'y a pas de primat du sujet sur l'objet. L'un et l'autre émergent dans des situations. La situation est donc l'espace-clé de l'apprentissage.

Lier action/émotion

Une autre découverte des neurosciences demande encore à trouver sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues. Comprendre, conceptualiser, mobiliser savoirs et savoir-faire sont bien des capacités cognitives mais elles ne peuvent pas fonctionner sans l'émotion. De nombreux travaux mettent en avant l'importance des compétences émotionnelles (reconnaitre ses émotions, celles des autres, les accepter, les modifier, etc.). Les émotions non plus n'existent pas à l'état pur et il est plus juste de parler de processus émotionnels qui ont une fonction cognitive. Pour Berthoz, *« l'émotion est un outil découvert par l'évolution pour préparer le futur, pour organiser l'action en fonction de l'expérience passée »*. On voit bien que le processus émotionnel est indispensable

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.4. Les langues enactées

Joëlle Aden

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

à l'action en ce sens qu'il permet la prise de décision. Par ailleurs, les émotions font le lien avec des formes de mémoires autobiographiques ou procédurales qui tissent avec la mémoire sémantique une conscience identitaire.

Application dans le projet « Drama Across the Boundaries »

Les partenaires anglais et français – élèves, professeurs et comédiens – entrent dans un réseau d'interactions en vue de faire une création théâtrale dans la langue étudiée. Chaque classe prépare en secret un colis postal dans lequel les élèves mettent dix objets qui constituent une carte d'identité du groupe (la nature de cinq objets sur les dix est imposée ; par exemple, on doit trouver un objet sonore, un vêtement, un objet végétal, etc. ceci afin d'établir des invariants). La première étape consiste à rechercher les objets qui définissent le mieux la classe et à négocier ceux qui seront effectivement envoyés. Les élèves font l'expérience que le choix implique des non-choix.

À la réception du paquet des partenaires, la classe ne cherche pas d'abord à comprendre ce que ces objets représentent pour les partenaires étrangers, mais ils les utilisent comme base d'improvisation. Ils les détournent et se les approprient dans l'action et par l'imaginaire. Les comédiens guident cette perception corporelle et émotionnelle pour aider les élèves à créer des univers poétiques ou narratifs dans la langue cible. Agir sur les objets dans l'instant développe la pensée divergente et permet de désinhiber les réflexes et images stéréotypés. Les objets deviennent des interfaces de réalités plurielles et polyphones et se chargent d'implicite partagé. Les ateliers dans les collèges français sont menés intégralement en anglais par les comédiens anglophones.

La fonction narrative et l'écriture théâtrale passent par le canal du corps, du geste, du mime, d'univers sonores et font appel au pré-langage (l'intentionnalité avant les mots), aux différentes mémoires et aux univers de croyance des élèves. Une fois le besoin langagier manifesté, il appartient aux comédiens d'aider les élèves à faire des choix pour composer un objet théâtral commun. Comédiens et professeurs ont pour rôle de maintenir l'espace de travail dans un réseau d'actions virtuelles que Masciotra (2008 : p.13) définit comme « toutes les possibilités d'actions qu'enacte l'élève pour se situer, se positionner et transformer

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ou réfléchir à la situation dans laquelle il se trouve. ». Pour compléter ce processus de connaissance, les élèves peuvent, entre les temps d'atelier, enquêter sur les objets pour en saisir les aspects ignorés et échanger avec leurs partenaires. Dans ce travail de mise en lien, les univers personnels se confrontent petit à petit à la réalité des objets jusqu'à rencontrer les intentionnalités dont les élèves partenaires les ont chargés. Parce que les objets-médiateurs sont porteurs d'une grande charge affective, la phase finale du projet est cruciale. En découvrant la pièce que les autres ont imaginée et jouée, ils se perçoivent au travers du miroir que la classe partenaire leur tend. Lorsqu'ils envoient leur pièce les élèves agissent sur les autres et quand ils la reçoivent ils sont agis par les autres. L'apprentissage résulte des interactions entre soi, l'environnement et les autres, comme le souligne Hélène Trocmé-Fabre. On peut alors faire l'hypothèse que dans cette phase finale d'échange, les élèves feront une expérience d'empathie permettant l'émergence de vraies questions sur l'autre et d'un dialogue authentique qui donne accès à la connaissance de l'autre. Deux partenaires ont déjà décidé de se rencontrer en juin 2009. L'évaluation du projet aura lieu en Grande-Bretagne et en France courant 2009 et il a vocation à se développer dans les années à venir.

Joëlle Aden
Université Paris 12 – IUFM de Créteil
ALDIDAC/CICC (EA 2529)
Université de Cergy-Pontoise
Joëlle Aden pilote le volet didactique du projet pilote Drama Across Boundaries pour la Compagnie Drama Ties.

Bibliographie

ADEN Joëlle (dir.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire.* Paris : Le manuscrit. Coll. Recherche-université.

BERTHOZ Alain, PETIT Jean-Luc. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action.* Paris : Odile Jacob.

MASCIOTRA D., ROTH W.-M., MOREL D. (2008), *Enaction : apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

TROCME-FABRE Hélène. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.

VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. Coll. La couleur des idées.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.5. Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue

Valérie Soubre

Comment la pédagogie du projet peut dynamiser l'écriture et permettre l'amélioration des compétences écrites, en articulant la part de l'individuel et du collectif, les contraintes pour tous et le cheminement de chacun.

Cette démarche a été menée à plusieurs reprises dans des groupes de FLE de niveau A2 à B2. Elle représente un projet d'une durée de 3 à 4 mois et permet aux apprenants (ici dans un cadre universitaire) de travailler leurs compétences de production des écrits.

Écriture longue et pédagogie de projet

Ce projet inscrit l'écriture dans une durée délibérément longue soit l'ensemble du semestre. La démarche autour de la réécriture est basée sur l'accompagnement (apprenant-apprenant, apprenant-enseignant) à toutes les étapes de la réalisation. Le principe est de fixer un cadre dans lequel différentes étapes sont programmées (cf. le document ci-dessous, qui est le document apprenant) pour permettre aux apprenants d'améliorer leur texte. Les différents états du texte ont pour but de faire surgir des besoins, qui feront l'objet d'apports en classe.

Pour caractériser le terme « écriture longue », nous nous appuyons sur les définitions de J.-F. Halté et de J.-C. Meyer[1] et convenons que ce terme s'applique aux activités rédactionnelles étalées dans le temps allant de quelques jours à plusieurs mois, pendant lesquelles les étapes de planification, de textualisation et de révision pourront se développer. On opposera donc l'écriture longue à l'écriture ponctuelle, concentrée sur une seule et même séance.

1 Meyer J.-C., Phélut J.-L. , *Apprendre le français en collège*, Chronique Sociale, 1989, Lyon.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.5. Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue

Valérie Soubre

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Nous prenons également appui sur les principes de la pédagogie de projet pour replacer ce travail dans cette logique de projection, de planification.

Ainsi, il faut tout d'abord prendre en compte l'implication affective des élèves dans le projet. Pour qu'un projet fonctionne, il faut qu'il devienne le projet des élèves et non des enseignants. Les élèves doivent se l'approprier !

Cette appropriation est contrariée lorsque les enseignants sont trop directifs ou si les élèves n'ont pas d'espaces de choix, d'initiatives et de responsabilités. Ceci ne dépend absolument pas, comme l'on pourrait être tenté de le croire, de la possibilité de choix concernant le thème/question de départ. En effet, on se rend compte que si le seul espace laissé aux élèves est ce choix de thème/question, la motivation est de courte durée : c'est donc un faux problème ! Par contre, le travail effectué autour de la démarche, de la planification des huit séances est crucial tant au niveau de l'implication des élèves qu'au niveau des objectifs d'apprentissage. Ainsi, lors de la première séance, les enseignants gagnent à travailler avec les élèves sur le questionnement du thème, sur l'émergence de leurs représentations, mais aussi sur ce à quoi ils doivent arriver, ce qu'ils doivent faire et comment : on aboutit alors à un plan de travail avec les élèves. C'est lors de cette étape que l'on pourra parler de pédagogie de projet.

Mise en œuvre : les ressorts du projet

Le professeur présente donc le projet en vue de susciter l'intérêt et l'enjeu d'une telle négociation. Pour cela, il a contextualisé le projet avec le président du Bureau des Étudiants (BDE) et/ou une libraire, présent(s) le jour de la présentation et intéressé(s) par un recueil de nouvelles écrites par des étudiants étrangers.

Afin de donner de l'homogénéité et une certaine cohérence au recueil, le président du BDE impose que tous les textes intègrent deux contraintes dans les structures narratives. La première oblige à placer un moment essentiel du récit dans le cadre de la place Bellecour à Lyon. La seconde concerne l'intégration d'un téléphone portable dans la trame narrative, en lui confiant une fonction importante dans le récit. En contrepartie à ces contraintes, le président du BDE laisse aux auteurs toute liberté dans le choix du genre des nouvelles.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.5. Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue

Valérie Soubre

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La présentation à la classe a comme objectif de lancer un pari aux élèves : tous capables d'écrire un récit en français langue étrangère.

Suite à cette présentation, est proposée une phase de recherche d'idées. Les élèves travaillent par groupe de 5 ou 6 sous la forme de remue-méninges pour proposer le maximum de possibles narratifs à partir du cahier des charges. L'objectif premier de ce travail est de libérer l'imagination par les différentes interactions et confrontations entre élèves. Chacun est ensuite libre de garder, de modifier ou d'enlever ce qu'il souhaite.

Pour l'étape 3, tous les élèves doivent revenir en classe avec un premier texte dont le minimum est un schéma narratif complet, plus ou moins enrichi. Puis chacun va travailler dans un groupe de trois, en tant que scripteur de son texte et lecteur des deux autres textes. L'objectif pour chaque lecteur est de pouvoir communiquer au scripteur un état de son texte – compréhensible ? clair ? cohérent ? – et de proposer des améliorations tant sur le fond que sur la forme. Ces groupes ont une durée de trois séances en classe.

Le professeur, quant à lui, pendant ces séances, peut repérer et faire émerger les outils dont les élèves ont ou auront besoin afin de développer des ressources liées aux processus rédactionnels (planification, textualisation et révision), de développer des compétences en expression écrite (faire un portrait, raconter un évènement au passé, créer un effet de surprise ou de suspens, faire une description…) et de combler des manques linguistiques (la concordance des temps, les articulateurs logiques, les relatifs, le lexique…).

Rôle du *Portfolio*

Ce projet comporte de nombreux avantages : tout d'abord, les apprenants travaillent en fonction de leurs besoins pour écrire leur texte. Les apports sur la langue se font alors systématiquement en lien avec leurs questions et sont tout de suite mis en situation et réutilisés, ce qui renforce l'utilisation de ces connaissances et la motivation des scripteurs. Ce projet permet également d'intégrer la co-évaluation et l'auto-évaluation, puisque les apprenants travaillent souvent en groupe et possèdent un *Portfolio*. Enfin, il permet d'éviter l'éparpillement des écritures/corrections dont les apprenants tiennent peu compte et dont les effets sont fréquemment faibles.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Si ce travail est engagé dès les premières séances, le *Portfolio* prend alors toute sa dimension, puisque c'est un outil pour l'élève qui a pour fonction de l'aider à gérer son temps et son travail. C'est un outil individuel que chacun remplit à la fin de chaque séance et sur lequel l'enseignant n'a pas à faire de corrections (il peut toutefois veiller à ce qu'il soit rempli).

Les étapes suivantes sont une alternance de temps de travail en classe, en petits groupes ou en grand groupe et des temps de travail à la maison ou au CDI. Il est convenu que lorsque chaque élève reprend son texte après l'avoir soumis soit à ses camarades, soit à ses professeurs, il reste libre de prendre en compte, en totalité, en partie ou pas du tout les propositions faites. Cette phase exploite le processus de maturation que le scripteur gère selon ses potentialités, notamment en reliant son écrit à différents supports qu'il utilise dans son univers quotidien : lectures, spectacles, informations, échanges informels…

Une date limite impérative est fixée pour le retour des textes.

Évaluer la production, évaluer les apprentissages

Concernant l'évaluation, ne nous trompons pas d'objectif : il ne s'agit pas seulement d'évaluer si la production finale (donc le texte) est réussie ou non, mais de se demander en quoi ce dispositif a permis aux élèves d'apprendre (tant au niveau des contenus que des démarches) et quels en sont les effets.

Il parait également très intéressant de faire appel à l'auto et à la co-évaluation chez les élèves, notamment concernant les travaux de groupe. Ainsi, entre apprenants ayant réalisé les mêmes tâches d'écriture, les interactions sur le produit final, mais aussi sur les modes de travail sont productrices de nombreux effets (notamment sur le processus écrire).

Enfin, n'oublions pas de prévoir un temps de valorisation du travail et de la production des élèves afin qu'ils puissent communiquer ce qu'ils ont fait. Pour cela, le fait de sortir de la classe représente un enjeu très fort ; par exemple de présenter le recueil de nouvelles à d'autres classes ou lors de journées « portes ouvertes », d'une réunion, d'une soirée...

Pour conclure, ce projet s'appuie à la fois sur du collectif et de l'individuel afin que chaque élève soit confronté à la tâche d'écriture (ou de réécriture), mais jamais sans ressource ; chaque élève confronte aussi sa production

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

avec celle des autres pour prendre conscience des différentes stratégies à mettre en œuvre, des difficultés où le groupe va verbaliser et expliciter des critères de réussite progressifs pour analyser et auto-analyser sa production. À la fin de ce projet, chacun est invité à analyser la démarche et à chercher à expliciter ce qu'il a appris.

Nous aurons compris également que le genre même de la nouvelle, dans cette démarche, n'est pas un objet de travail pour lui-même, mais plutôt un support propice à la production d'un récit bref.

Valérie Soubre
Enseignante de français langue étrangère
Formatrice au CEPEC de Lyon
Secteur Langues du GFEN

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

PROJET DU SEMESTRE : écrire un recueil de nouvelles

***Objectif** : écrire une nouvelle pour constituer un recueil et le proposer à la bibliothèque du BDE.*

Chaque nouvelle aura :

- Un titre ;
- Entre 2 et 4 pages saisies ;
- Deux contraintes narratives :
  - placer un moment important sur la place Bellecour ;
  - intégrer un téléphone portable en lui donnant un rôle important ;
- Choisir un genre : policier, fantastique, humoristique, réaliste… ;
- Intégrer une illustration : photo, dessin, image…

Les différentes étapes du projet sont :

1. Recherche d'idées ;
2. Pour le 28/02 , proposition d'une trame narrative (qui, quoi, où, quand ? idée de titre) ;
3. Pour le 13/03 , premier écrit : brouillon de la nouvelle. Travail en classe sur les textes : chacun lit un texte et propose des améliorations ;
4. Pour le 27/03 , travail sur le texte, je ramasse et je propose des améliorations ;
5. Texte et améliorations ;
6. Entre le 2/05 et le 16/05 , travail sur les textes et possibles échanges avec les professeurs ;
7. **Le 22/05, rendre les textes définitifs** : une version papier + une version informatisée (clé USB, mail) ;
8. Le 29/05 , présentation orale de sa nouvelle et remise du recueil avec l'ensemble des nouvelles. Analyse de la démarche.

Critères d'évaluation :

- Les consignes sont respectées ;
- Le texte définitif a été travaillé plusieurs fois (évolution du texte) ;
- La concordance des temps est respectée ;
- Le vocabulaire utilisé est riche et adapté ;
- Les délais sont respectés ;
- La nouvelle présente une chute inattendue.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.6. « Frida Kahlo, una biografia pintada »

« Frida Kahlo, peindre sa biographie »

Valérie Péan et Muriel Renard

Frida Kahlo, une femme singulière dont l'œuvre séduit et bouleverse à la fois, par sa dimension autobiographique. Deux professeures de lycée nous présentent une démarche pour rencontrer le peintre et son univers.

Cet atelier, conçu pour un niveau B1, propose de faire découvrir Frida Kahlo, la célèbre peintre mexicaine, à travers quelques photographies et quelques tableaux.

Cette démarche conduit les élèves à établir des liens entre cette femme singulière et son œuvre, à travers une mise en activité tant au niveau de la compréhension que de l'expression orale et écrite.

Le point de départ de ce travail est la personne de Frida Kahlo elle-même, à travers une galerie de photos.

Les élèves construisent ensuite un récit biographique du peintre avant de découvrir, à travers quelques tableaux clés, la manière dont elle a représenté les évènements de sa vie. Ils sont alors plus réceptifs à la découverte d'une plus grande partie de l'œuvre du peintre. Un travail d'écriture permet de faire la synthèse de l'atelier.

En parcourant ce chemin, les élèves seront amenés à s'interroger sur la représentation, l'image de soi et le dépassement par l'art.

1re phase : Une femme à découvrir

À partir d'une série de photos, on leur propose de découvrir une femme.

L'enseignant répartit une quinzaine de photos de Frida Kahlo (une photo par élève avec quelques doublons en fonction du nombre d'élèves dans la classe).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.6. « Frida Kahlo, una biografia pintada »

« Frida Kahlo, peindre sa biographie »

Valérie Péan et Muriel Renard

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Consigne : À partir de cette photo que pouvez-vous dire ou imaginer de ce personnage ? *[A partir de esta foto, ¿ Qué podéis decir o imaginar de este personaje ?]*

Les élèves ont quelques minutes pour répondre individuellement à la consigne. 10 min

Puis, on les réunit par 4 en faisant des regroupements « thématiques » (des photos couleur où Frida Kahlo est belle, séduisante ; des photos où elle apparait extravagante et originale ; des photos où ses origines mexicaines sont plus visibles ; des photos où elle est jeune, riche ; etc.) pour que chaque groupe ait à rendre compte de choses différentes et puisse également découvrir des éléments nouveaux dans les exposés des autres. 10 min

En passant dans les groupes, on rappelle les points à observer, on relance les réflexions (Qui est-ce ? Que fait-elle ? Où est-elle ? Quel pourrait être son métier ? Espagne ou Amérique Latine ? *[¿Quién es, Qué hace, Dónde está, A qué se dedicará, España o América Latina ?]*.

Il s'agit ici de faire connaissance avec différents aspects du personnage de Frida Kahlo. Ils observent ses caractéristiques physiques (les sourcils, le visage, la posture, l'attitude, les vêtements…) et sociales tout en découvrant la femme, l'artiste, l'intellectuelle, le peintre sans oublier des éléments de contexte géographique et historique (le Mexique, le début du XX^{e} siècle).

On fait une mise en commun : l'enseignant affiche toutes les photos en respectant les regroupements, les élèves se lèvent en arc de cercle autour des photos, chaque groupe présente oralement ses photos (globalement et en détail) chaque membre du groupe prend la parole pour dire quelque chose, l'enseignant note sur une affiche (2 colonnes : ce qu'on voit/ce qu'on imagine d'elle).

L'enseignant retranscrira ensuite les interventions des élèves qu'il a consignées sur l'affiche et en distribuera la trace écrite lors de la séance suivante.

2^{e} phase : Une « biographie mexicaine »

On leur annonce qu'il s'agit de Frida Kahlo, une femme peintre qui a peint dans sa vie plus de 70 autoportraits : nous allons essayer de mieux

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

connaitre cette femme en découvrant les évènements qui ont jalonné sa vie.

Consigne 1 : Vous êtes chargés de réaliser une notice biographique pour la plaquette de la rétrospective mexicaine de l'artiste. À partir des évènements biographiques suivants, rédigez un récit biographique de la vie de Frida Kahlo.

L'enseignant distribue une liste d'évènements qui ont jalonné la vie de Frida Kahlo et chacun commence un travail individuel sur la consigne. 10 min

Au bout de quelques minutes, on fait un point sur ce qui fait obstacle au travail : *« De quoi avez-vous besoin pour structurer votre récit biographique ? »* Le premier élément qui surgit ce sont les connecteurs.

L'enseignant distribue alors une fiche et donne la consigne suivante :

Consigne 2 : Voici une liste de connecteurs, prenez-en connaissance et classez-les afin de les réutiliser pour structurer votre récit. 15 min

La tâche de classement va leur permettre de différencier les connecteurs selon qu'ils servent à exprimer le temps, la cause, la conséquence… et donc de réfléchir avant tout au sens de chaque mot, pour initier le travail de mémorisation et de réappropriation du vocabulaire qui se fera par la suite.

Après cette mise au point, ils reprennent le travail individuel, puis en groupe ils se mettent d'accord sur un récit commun. 20 min

Il n'y a pas de correction systématique, car il s'agit d'un document préparatoire qui sera réutilisé par la suite, chacun dispose ainsi d'un document-ressource.

L'objectif ici est double : utiliser des connecteurs pour écrire un récit biographique et approfondir la connaissance du personnage de Frida Kahlo ; en effet, le travail d'organisation et de rédaction de la biographie oblige les élèves à des allers-retours entre le texte et la liste de connecteurs.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.6. « Frida Kahlo, una biografia pintada »

« Frida Kahlo, peindre sa biographie »

Valérie Péan et Muriel Renard

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Il est temps, en classe entière, de faire un premier bilan sur ce qu'ils ont appris. On prend un moment pour discuter et faire une première synthèse sur la vie de Frida Kahlo.

En général, les élèves sont plutôt sensibles aux aspects tragiques de sa vie (polio, accident, opérations, relations houleuses avec Diego Rivera…), il est donc nécessaire de nuancer cette perception avant de poursuivre en images avec la 3e phase.

L'enseignant propose deux phrases qui apparaissent dans deux œuvres réalisées par Frida Kahlo à la fin de sa vie et qui mettent en évidence un autre aspect de sa personnalité : le dépassement de la douleur et des difficultés de la vie à travers la peinture.

On projette les deux œuvres : il s'agit d'une page de son journal intime, un croquis de deux pieds accompagné de la phrase *« Pies para qué los quiero si tengo alas pa'volar »* [Pourquoi voudrais-je des pieds puisque j'ai des ailes pour voler, 1953] et de son dernier tableau, des pastèques rouge vif avec la phrase suivante *« Viva la vida »* [Vive la vie], 1954. 15 min

À ce stade, l'émotion est perceptible, la force de cette femme qui a dépassé et sublimé les accidents de son existence est ressentie par tous. Ce message n'est pas plaqué par l'enseignant à travers un énoncé unilatéral, mais ce sont les élèves qui, par leur travail de réflexion, commencent à percevoir la complexité de ce peintre.

3e phase : Une vie à travers des tableaux

En 1953, après sa première exposition à Mexico, José Moreno Villa, peintre, poète et critique, a écrit dans la revue *Novedades*. *« Il est impossible de séparer la vie et l'œuvre de cette personne singulière. Ses tableaux constituent sa biographie ». [En 1953, después de la primera exposición en solitario de Frida en México, el pintor, poeta y crítico José Moreno Villa escribió en la revista* Novedades *« Resulta imposible separar la vida y la obra de esta singular persona. Sus cuadros conforman su biografía. »]*

Les élèves tirent au sort la reproduction d'un des 8 tableaux suivants :

Consigne : Sous forme de tableau, dites :

1. Comment se représente Frida dans cet autoportrait *[¿Cómo se representa Frida en este autorretrato ?]* ;

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2. Quelles relations faire entre cet autoportrait et la vie de Frida *[¿Qué relación podéis hacer entre este autorretrato y la vida de Frida Kahlo ?] ;*

Comment se représente Frida dans cet autoportrait *[¿Cómo se representa ?] ;*

Les relations entre cet autoportrait et la vie de Frida *[Relación entre el autorretrato y la vida de Frida].*

On leur laisse un temps individuel : 15 min

Puis on les regroupe autour d'un tableau commun (par 4) pour échanger leurs idées. 10 min

Consigne : En groupe, échangez vos idées sur le tableau. Vous aurez à le présenter oralement à la classe, sans notes. Vous rédigerez également à partir des informations contenues dans votre présentation trois affirmations, qui seront proposées à vos camarades afin qu'ils déterminent si elles sont vraies ou fausses. *[En grupo, vais a intercambiar vuestras ideas sobre el cuadro. Tendréis que presentarlo oralmente sin apuntes. Además, redactad tres afirmaciones verdaderas o falsas a partir de las informaciones contenidas en vuestra exposición ; al escuchar, los otros tendrán que determinar si son verdaderas o falsas]*. 15 min

L'enseignant ramasse l'ensemble des affirmations (vraies ou fausses) de chaque groupe, qu'il saisit afin de constituer une « grille de Vrai/Faux » qui sera distribuée à l'ensemble de la classe au moment du passage à l'oral. Celle-ci servira de grille d'écoute.

Pendant les exposés oraux, le rapporteur (tiré au sort) n'aura à sa disposition que la projection du tableau qu'il présente et une feuille avec 4 ou 5 mots clés.

Pour le passage à l'oral des groupes, l'enseignant prévoit les 8 transparents des 8 tableaux (projection au rétro ou au vidéoprojecteur), et distribue la grille complète des Vrai/Faux. Les élèves en prennent connaissance avant le passage des groupes.

Chaque groupe présente oralement son tableau, les autres écoutent pour pouvoir remplir la grille du Vrai/Faux. 25 min

Cette phase permet de découvrir plus précisément l'artiste à travers 8 tableaux représentatifs d'étapes importantes de sa vie. Le travail d'analyse

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

d'un seul tableau est aussi l'occasion de réinvestir les acquis tout en approfondissant les observations et les connaissances.

Le fait de travailler sur des tableaux différents permet, en outre, d'établir une vraie situation de communication, puisque lors de la présentation orale chaque groupe a des informations différentes à partager avec les autres. L'écoute en est d'autant plus attentive.

D'autre part, la grille des Vrais/Faux présente un double intérêt : c'est un travail de production écrite puisqu'ils l'ont élaborée eux-mêmes, c'est également une clé de l'écoute active, les élèves savent ce qu'ils doivent chercher dans la présentation de leurs camarades.

4e phase : Une exposition : des émotions

On expose des tableaux (environ 25) dans la salle. On fait tirer au sort aux élèves une étiquette chacun sur laquelle figure un sentiment ou une impression (par exemple : amour, peur, tranquillité… *[amor, miedo, tranquilidad, felicidad…]*).

Consigne : Vous avez tiré au sort un sentiment ou une impression, levez-vous pour visiter l'exposition de Frida Kahlo, choisissez le tableau qui vous semble le mieux correspondre à votre mot, prenez-le ; puis justifiez votre choix en une ou deux phrases que vous aurez à dire à l'oral. 15 min

Cette phase est importante car c'est un bilan de ce qu'ils ont appris et découvert sur Frida Kalho. Le lien entre un sentiment ou une impression et un tableau les oblige à faire un retour en arrière sous la forme d'une synthèse (en une ou 2 phrases).

C'est aussi un moment de partage et de plaisir puisqu'en visitant une exposition, ils découvrent d'autres tableaux.

Elle donne l'occasion aux élèves d'exprimer leurs émotions sans qu'il y ait de mise en danger, car il ne s'agit pas de dévoiler ses propres sentiments face à la classe, mais d'associer un sentiment, une impression à un tableau.

À tour de rôle, les élèves affichent le sentiment ou l'impression qu'ils ont tiré au sort et le tableau auquel ils l'ont associé puis, en deux phrases, ils justifient leur choix.15 min

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

5e phase : Un atelier d'écriture

À partir d'un même tableau pour toute la classe, *« El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xololt »* 1949, les élèves vont avoir la possibilité de réinvestir ce qu'ils ont appris sur Frida Kahlo, tout en laissant libre cours à leur imagination.

1re étape : observer et déduire

Consigne : Observez cette œuvre de Frida et notez dans le tableau suivant vos réflexions.

Lo que veo Ce que je vois	**Lo que siento** Ce que je ressens	**Las conclusiones que saco** Les conclusions que j'en tire

On leur laisse un temps de travail individuel. 10 min

Puis, en groupe, ils échangent leurs idées.10 min

L'objectif ici n'est pas l'analyse détaillée du tableau mais une prise de contact avec celui-ci, un échange visant à construire un contexte commun pour la réalisation des tâches finales d'écriture.

2e étape : l'écriture

L'enseignant annonce : Vous allez devoir écrire un texte après avoir vu une exposition de tableaux de Frida Kahlo parmi lesquels *« El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xolotl »… [Vais a escribir un texto, después de haber visto una exposición de cuadros de Frida Kahlo entre los cuales se encontraba « El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xolotl ».]*

Puis, il distribue à chaque groupe une consigne d'écriture différente destinée à varier les points de vue.

Consigne du groupe 1 : Tu es Frida Kahlo. Tu écris dans ton journal intime ce que tu as voulu représenter dans ce tableau. *[Eres Frida Kahlo. Escribes en tu diario lo que has querido representar en este cuadro.]*

Consigne du groupe 2 : Tu es un spécialiste d'art. Tu notes à ton retour chez toi, ce qui t'a semblé intéressant et singulier dans ce tableau. *[Eres un especialista del arte. Apuntas, al regresar a tu casa, lo que te ha parecido interesante y singular en este cuadro.]*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Consigne du groupe 3 : Tu es un journaliste. Tu réalises l'interview de Frida Kahlo, pour découvrir ce que le peintre a voulu représenter dans le tableau que tu viens de voir. *[Eres un periodista. Realizas la entrevista de Frida Kahlo, para averiguar lo que la pintora ha querido representar en el cuadro que acabas de ver.]*

Consigne du groupe 4 : Tu viens de voir une exposition de Frida Kahlo. Tu achètes à la librairie du musée une carte postale du tableau que tu as préféré « El abrazo de amor… » et tu l'envoies à un ami, pour lui faire partager ton enthousiasme : « Je viens de voir ce tableau lors d'une exposition consacrée à Frida Kahlo… » *[Acabas de ver una exposición de Frida Kahlo. Después de la visita, compras en la librería del Museo una postal de tu cuadro preferido «El abrazo de amor…» y la mandas a un amigo para compartir tu ilusión con él «Acabo de ver este cuadro de Frida Kahlo…»]*

La phase d'écriture se déroule en cinq étapes successives :

1. Un temps d'écriture individuelle, 10 min ;
2. Puis en groupe, élaboration d'un texte commun, 20 min ;
3. Affichage des textes de tous les groupes et lecture avec crayon à papier par les autres qui annotent avec bienveillance tant sur le fond que sur la forme, 10-15 min ;
4. Chaque groupe reprend son texte et l'améliore, 10 min ;
5. L'enseignant ramasse, saisit les textes et réalise un recueil.

Cette phase d'écriture est une phase de synthèse qui permet à chacun de mesurer le chemin parcouru, elle met en avant ce qu'ils ont appris sur Frida Kahlo, le peintre, la femme, son œuvre, ses sentiments…

6e phase : Synthèse de la séquence sur la représentation de soi et de sa vie

On a vu et étudié des tableaux de Frida Kahlo, qu'est-ce que ces tableaux nous ont appris sur l'artiste ? Analyse réflexive de la séquence.

Valérie Péan
Lycée Lumière à Lyon. Secteur Langues du GFEN

Muriel Renard
Lycée Saint-Exupéry à Lyon. Secteur Langues du GFEN

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.7. Les secrets du bonheur

Sandrine Surace

Une séquence complète de collège où l'on travaille les différentes activités langagières pour un niveau A2. Sans oublier, à la fin, l'analyse par les élèves du chemin parcouru.

Le travail réalisé ici a pour but de faire connaissance avec une grande sportive espagnole qui s'appelle Teresa Perales. Championne paralympique de natation, elle collectionne les médailles et est députée aux Cortes de Aragón[1].

À travers les documents qui se trouvent sur la double page du manuel *Apúntate*[2], ce n'est pas seulement le sport qui est abordé, ou le handicap, mais une façon d'être qui supprime les barrières sans rien nier. Pas de fatalisme, pas d'angélisme non plus, juste l'articulation de contraintes et d'une volonté qui font avancer, non seulement la sportive, mais la femme.

La double page est composée de différentes photos de la sportive, d'autres sportifs ayant un handicap, d'exercices grammaticaux en fin de page et d'encadrés correspondant à des extraits d'un article de *El País semanal*[3] que l'on retrouve enregistrés dans le CD du professeur.

Dans ces documents, sport et handicap se conjuguent et sont porteurs d'un message fort : rien ne peut empêcher une personne d'aller plus loin et d'atteindre son but, quelles que soient les difficultés qu'elle rencontre.

Les étapes de cet atelier permettent de mettre en travail les différentes activités langagières pour un niveau A2.

Phase 1 : Les qualités d'un sportif

Au début de l'atelier, on propose aux élèves de dire tout ce qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils entendent le mot sport. Cette fresque de vocabulaire autour d'un mot clé donne l'occasion à chacun de s'exprimer sur le sujet.

1 Cortes : Parlements régionaux dans certaines communautés autonomes d'Espagne.
2 *Apúntate* deuxième année, Bordas, sous la direction de A.Chauvigné Díaz, pages 94-94.
3 10 avril 2005.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Puis on donne la consigne suivante : « *Faites la liste des qualités que doit avoir un sportif d'après vous.* »[4] Le travail, d'abord individuel puis partagé en petits groupes, sera recueilli sur une affiche par l'enseignant lors de la mise en commun que l'on gardera précieusement pour la réutiliser ultérieurement.

Phase 2 : Faisons connaissance avec Teresa Perales

Chaque groupe dispose de photos différentes trouvées dans le manuel et sur Internet qui montrent la sportive dans des situations variées : au volant de sa voiture, sur le podium, dans le bassin, un portrait…

Dans cette phase de travail, les élèves ne savent pas de qui il s'agit et ne connaissent pas les photos des autres groupes.

Consigne : « *Qu'évoquent les photos, que disent-elles ? Comment apparait la jeune femme à vos yeux ? Vous viendrez dire à vos camarades ce que vous avez sous les yeux et ce qui vous interpelle.* »[5]

Pour certaines photos, rien n'interpelle vraiment les élèves : c'est une femme qui sourit, qui conduit sa voiture, qui a l'air heureuse, qui pratique la natation…

Chaque groupe vient présenter sa photo aux autres élèves qui prennent des notes sur un polycopié distribué à cet effet. Ce document sera une autre trace écrite de ce qui s'est dit.

Au moment de la mise en commun, on fera passer les groupes dans un certain ordre, en respectant une gradation pour que la notion de handicap n'intervienne qu'à la fin. Chaque groupe vient présenter sa photo. On utilise un rétroprojecteur ou un vidéoprojecteur pour faciliter le travail.

Comme les groupes ne disposent pas de la même photo, les indices vont être nécessairement différents ; l'écoute est attentive, car on a besoin de l'apport de tous pour avoir toutes les données.

Puis, lorsque chaque groupe est passé, on juxtapose les photos sur le rétroprojecteur ou au vidéoprojecteur et on tire les conclusions : il s'agit de la même femme, qui mène une vie autonome ; c'est une championne de natation, elle est handicapée.

4 En espagnol : Hacer la lista de las cualidades que debe tener un deportista.
5 En espagnol : ¿Qué evocan las fotos ?, ¿Cómo aparece la mujer ?, ¿Qué es lo que os llama la atención ?

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Phase 3 : Les qualités d'une championne paralympique

Consigne : « *Pour être championne paralympique, il faut… ? Donner 3 qualités que doit avoir cette catégorie de sportifs.* »[6]

Dans cette phase de travail, on reprend l'affiche de la phase 1 et on leur demande d'ajouter d'autres qualités. Quelles sont celles que l'on garde, quelles sont celles qu'il faut ajouter ? On s'aperçoit alors que les qualités pour un sportif handicapé sont les mêmes que pour tout sportif : patience, persévérance, travail, volonté, dépassement de soi… des valeurs qui animent chaque sportif de haut niveau.

C'est le moment dans l'atelier de proposer l'enregistrement qui accompagne les documents. En effet, la compréhension orale sera facilitée par le fait que les élèves ont déjà réfléchi dans les phases précédentes. De plus, ils vont entendre un témoignage de quelqu'un qu'ils connaissent déjà un peu et qu'ils ont déjà vu en photo. L'enregistrement met bien l'accent sur le fait que le handicap n'a pas été une barrière pour la sportive, qu'il ne l'a pas empêchée de faire ce qu'elle a voulu. Les propos de la sportive permettent de dépasser la notion de handicap en déplaçant les barrières qui ne sont pas là où on les attend. Le handicap est bien présent, mais n'empêche pas les possibles. L'enregistrement va plus loin que les qualités du sportif, il donne une vision optimiste de la vie en mettant en avant l'envie d'aller plus loin et l'estime de soi.

Avant l'écoute, la consigne suivante est donnée :

« *Voici un enregistrement dans lequel vous allez entendre, non pas seulement les qualités que doit avoir tout sportif, mais aussi celles que l'on doit avoir dans la vie selon Teresa Perales. Cochez les propositions en fonction de ce que vous entendez* ».

Avant d'écouter l'enregistrement, les élèves prennent connaissance de la fiche, et sont invités à commencer à la remplir en faisant des hypothèses. Encore une façon d'utiliser « les questions préalables »[7] qui permettent de mettre les élèves en écoute active. On passe alors l'enregistrement. Les élèves vérifient leurs hypothèses et complètent la fiche. Confrontation

6 En espagnol : *Para ser campeona paralímpica, hay que… encontrar tres cualidades que debe tener esta categoría de deportistas*

7 Voir à ce propos Henri Bassis, « Cinq outils de lecture » in GFEN, *Dialogue*, « Lire c'est inventer », n° 68, 1989 pp.12-16.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

en petits groupes. On n'intervient que sur les questions qui restent en suspens.

On ouvre enfin la double page du manuel qui offre plusieurs extraits de l'enregistrement, dans le désordre. Le passage au document écrit ouvre sur une nouvelle activité, la compréhension écrite et la remise en ordre du texte.

Consigne : *« Vous devez remettre les extraits dans l'ordre où ils apparaissent dans l'enregistrement que vous avez écouté. »*[8] Cette consigne est un travail de compréhension écrite facilité par la mémorisation de l'enregistrement sur lequel ils ont déjà travaillé.

On propose une deuxième écoute pour vérifier les hypothèses quant à l'ordre des extraits.

Phase 4 : L'interview à la radio

Jusqu'à présent, les phases de travail ont eu pour but de faire construire un contexte et des données précises sur le personnage. Les affiches, la fiche de compréhension orale, le polycopié sur lequel ils ont pris des notes constituent la trace écrite, un réservoir d'idées et de nouvelles connaissances qu'il va falloir exploiter.

Et ce qui importe plus que tout cela, c'est l'activité qu'ils ont déployée à travers les différentes tâches effectuées ; elles leur ont permis de s'approprier des informations qu'il va falloir maintenant utiliser dans une production plus élaborée.

Pour cela, un jeu de rôle est proposé par l'enseignant. Pour le réussir, les élèves devront s'emparer du travail déjà réalisé, et le réinvestir dans une activité de production orale. Ils vérifieront ainsi ce qu'ils ont appris et compris en agissant à partir des connaissances nouvellement acquises.

La consigne suivante est distribuée :

« Vous allez participer à une émission de radio dans laquelle le père, la mère, les amis, l'entraineur de Teresa Perales viendront apporter leurs témoignages sur la sportive. »[9]

8 En espagnol : *Vais a poner los fragmentos en orden, tal como se encontraban en la grabación.*
9 En espagnol : *Vais a participar a un programa de radio en el que el padre, la madre, los amigos de Teresa Perales vendrán a hablar de la deportista.*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Chaque groupe tire au sort un rôle et dispose d'un temps de préparation. Puis les élèves ont un temps d'entrainement et un élève viendra représenter son groupe au jeu de rôle. La prise de parole tiendra davantage de la production orale en continu qui englobe tout ce qui a été vu, sans exclure pour autant quelques interactions entre les différents acteurs.

Phase 5 : L'article de journal

Les élèves son maintenant invités à rédiger un article pour le journal du collège dans lequel ils présenteront la sportive et exposeront les contraintes et les efforts que demande le fait d'être un sportif de haut niveau.

Phase 6 : L'analyse

En fin d'atelier vient un moment d'évaluation au cours duquel les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. En plus d'être une occasion de récapituler ce qui a été étudié, l'analyse est une des façons d'ancrer les apprentissages qui se font à travers des étapes successives. Car les élèves doivent prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas par magie. Il est le fruit d'un travail et d'une mise en relation où se croisent les activités de réception et de production (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) dans lesquelles le linguistique ne peut être que présent. L'analyse clôt l'atelier et demande un regard réflexif qui permet de voir le chemin parcouru.

Sandrine Surace
Collège Bel-Air à Thoissey
Secteur Langues du GFEN

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4.8. L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Peut-on, compte tenu du temps dont nous disposons, « tout faire » en classe ? Des propositions d'articulation entre différentes modalités de travail, dans une dynamique d'autoformation, pour favoriser et stimuler le projet d'apprendre.

Depuis la mise en place de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) à l'université Lyon 2, les langues font partie des enseignements transversaux. Ces enseignements assurés par le Pôle langues du département FILTRE font partie du parcours LMD aux semestres 1, 2, 3 et 4, à raison de 21 heures d'enseignement par semestre. Le public est composé d'étudiants non spécialistes. D'autre part, la certification CLES (Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur) est proposée à tous les étudiants en L2 (2e année), à la fin du semestre 4. Notre objectif est d'amener tous nos étudiants en fin de semestre 4 à pouvoir présenter et à réussir la certification de niveau 1 et 2.

Dans ce contexte, nous avons trouvé nécessaire de faire évoluer le dispositif de l'enseignement de l'espagnol qui concerne un effectif de 1600 étudiants, première et deuxième années confondues, dans la continuité de ce qui avait été initié par l'équipe enseignante en place, pour répondre aux besoins engendrés par cette nouvelle situation :

- Comment prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants que nous accueillons ?
- Comment réfléchir au parcours de formation compte tenu du peu de temps d'enseignement dont nous disposons ?

Sommaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Comment concilier le projet d'enseignement et le projet d'apprentissage pour favoriser l'engagement et l'activité intellectuelle des étudiants ?
- Comment envisager les différentes possibilités qui s'offrent à nous en termes d'évaluation ?

Le dispositif de travail en espagnol au Centre de Langues

Nos groupes d'espagnol accueillent des étudiants de plusieurs filières, ayant des parcours de formation en espagnol fort différents : certains sont des bacheliers sortants, d'autres ont délaissé l'apprentissage de cette langue depuis plusieurs années et souhaitent le reprendre. Avant la rentrée universitaire, nous les invitons à se positionner pour pouvoir intégrer le niveau (A2-B1-B2-C1) dans lequel ils vont travailler pendant l'année. Cette auto-évaluation que nous avons affinée depuis quelques années nous donne maintenant satisfaction puisque les étudiants se trouvent ainsi répartis selon leur niveau avec très peu de cas à revoir. Pour autant, les compétences langagières sont très différentes d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'un même groupe, d'autant plus que la préparation au baccalauréat au lycée les a amenés à travailler davantage le commentaire que les activités de compréhension orale et de production orale en interaction, par exemple.

D'autre part, le temps d'enseignement à notre disposition est terriblement réduit, ce qui nous a obligées à nous poser un certain nombre de questions : Est-il nécessaire de travailler toutes les activités langagières en cours ? N'est-il pas plus pertinent de réserver le temps de travail en présentiel – avec l'enseignant – pour des activités où son expertise est requise : mises en situation sollicitant les différentes activités langagières, conscientisation des processus à mettre en œuvre pour la compréhension ou l'interaction ? Ne peut-on pas s'entrainer par ailleurs ? C'est ainsi que nous avons été amenées à proposer à la fois un enseignement en TD, en présentiel, combiné à un parcours personnalisé qui est celui de l'autonomie guidée : chaque étudiant élabore selon ses besoins un projet d'auto-formation pour le semestre qu'il devra mener à bien, en utilisant les ressources mises à sa disposition, et bénéficie d'un accompagnement pédagogique tout au long de son parcours. Notre département possède deux salles de travail (salle de documentation et salle multimédia) ainsi

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.8. L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

que des ressources diverses sur place et également en ligne auxquelles nos étudiants peuvent accéder. Les enseignants participent activement à l'alimentation de ces ressources notamment par la didactisation du matériel.

L'autonomie guidée : un paradoxe ?

L'autonomie guidée prend appui sur le concept d'auto-formation dérivé des mouvements ouvriers du XIX^{e} siècle et de l'auto-didaxie. Elle propose un dispositif éducatif qui intègre autonomie et guidage. L'autonomie guidée telle que nous la pratiquons a pour objectif de concilier la part d'autonomie nécessaire à l'étudiant dans son projet d'apprentissage et un guidage – ou plutôt une guidance – qui lui permettent de s'engager et de se maintenir dans ce projet. Le concept de guidage réside dans un balisage du parcours des élèves, alors que celui de guidance consiste à :

> *« Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs…*
> Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance.
> La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie. »

En début de semestre les étudiants doivent, en effet, réfléchir aux objectifs qu'ils vont se donner concrètement. Ces objectifs peuvent être tout à la fois d'ordre linguistique et culturel : ils sont déterminés par leurs centres d'intérêt et leurs besoins en termes de progrès dans l'apprentissage de la langue. Le travail se fait à partir du matériel proposé au Centre de Langues. Au cours du semestre, l'étudiant sait qu'il aura à remettre à l'enseignant, en fonction des objectifs définis dès les premiers TD, 5 travaux dont 3 seront assortis d'une production écrite : expression d'un point de vue à propos du support de travail choisi, de la thématique, etc. L'enseignant assure un suivi de ce travail à travers une évaluation formative qui permet à l'étudiant d'avoir un retour régulier de ses progrès et du travail d'approfondissement qu'il lui faut éventuellement faire. Deux TD sont consacrés, en outre, à une réflexion collective à propos du travail en autonomie guidée, qui permet aux étudiants de mieux comprendre le dispositif, de s'entraider pour déterminer la poursuite du travail, et aux

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

enseignants de mieux percevoir les difficultés, les obstacles et d'opérer les réajustements nécessaires.

Savoir choisir ses ressources

Dans notre Centre de Langues, les étudiants peuvent trouver de nombreuses ressources, ce qui pose souvent la difficile question du choix : que choisir pour travailler telle activité langagière tout en ayant le loisir de découvrir des aspects nouveaux de la culture espagnole ou latino-américaine ? Au départ il leur est conseillé, une fois que les objectifs sont définis, de travailler sur des supports différents, mais de commencer avec des documents didactisés proposant une préparation à la lecture ou l'écoute du document, des activités de compréhension du document – compréhension globale, de détail –, une éventuelle réflexion grammaticale. Chaque document audio, vidéo ou écrit, est accompagné d'une fiche de correction pour la partie compréhension et d'une proposition de production écrite où l'apprenant doit s'impliquer : utilisation de la 1re personne, production type lettre, compte rendu de réunion, article d'opinion, etc.

Certains étudiants sont déstabilisés par la présence des corrections ou des scripts – quand il s'agit d'enregistrements – et l'invitation qui leur est faite de vérifier leur travail à l'aide de ces ressources. Le travail d'accompagnement que nous faisons s'avère alors indispensable pour leur faire dépasser des habitudes forgées dans leur scolarité – pourquoi corriger le travail puisqu'on a les solutions ? – et comprendre que c'est un travail de réflexion personnelle qui est requis : travailler la stratégie de lecture/écoute globale en s'appuyant sur le contexte, la recherche de vocabulaire, d'expressions pour la compréhension de détail… « Se corriger » immédiatement leur permet de se rendre compte de ce qui les a empêchés de comprendre : « j'ai lu trop vite », « j'ai confondu telles formes verbales », etc.

L'enseignant va assurer un suivi plus particulièrement sur la production écrite, retournant à l'étudiant son travail accompagné d'une fiche d'évaluation qui lui permet de faire un retour sur l'ensemble des tâches conduisant à cette production et sur les erreurs. La difficulté pour l'étudiant, c'est de comprendre que, s'il fait certaines erreurs systématiquement depuis plusieurs années, cela signifie que, malgré toutes les corrections,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

les explications données, il n'a pas intégré la ou les formes correctes, ni la stratégie adéquate face à un problème précis, et qu'il lui faut maintenant faire l'effort de rechercher et de comprendre par lui-même.

Oser prendre des risques

Ce travail en autonomie guidée repose donc sur la participation active de l'apprenant et sur la réflexion qu'il est amené à faire sur son apprentissage. Pour l'aider à mener à bien cette activité réflexive nouvelle pour lui, il doit tenir un « cahier de bord » dans lequel il consigne tout ce qu'il fait en espagnol, y compris lorsque c'est extra-scolaire (*« J'ai renseigné aujourd'hui quelqu'un dans le métro, je me rends compte que j'ai eu du mal à lui indiquer son chemin : je vais revoir comment on dit "aller tout droit" …»*). À chaque fois il devra se demander pourquoi il a choisi de travailler sur tel ou tel document, ce qu'il attendait de ce travail, si l'objectif qu'il s'était fixé a été atteint, ce qu'il a appris de nouveau, ce qu'il a eu à réviser, etc. En fin de semestre, il va présenter, lors d'un entretien, le bilan de son travail en autonomie, afin d'être conscient de sa démarche, des résultats, des points qu'il lui reste à travailler. Cette présentation se fait en binômes afin que chacun puisse bénéficier de l'expérience de l'autre et s'en inspirer éventuellement, pour dépasser d'éventuels blocages.

Nous avons décidé, ces dernières années, de bien séparer la partie formative – sans note, mais avec une évaluation mettant l'accent sur les acquis et les non-acquis – de la partie normative – évaluation sommative. L'apprenant doit donc être guidé et non sanctionné tout au long de ce travail en autonomie. Avec une évaluation normative l'étudiant n'ose pas prendre des risques qui pourraient se concrétiser par une mauvaise note, et ne fait, dans ce cas, que ce qu'il sait déjà faire, ou bien se fait aider ou reprend ce qu'a fait un étudiant qu'il estime d'un meilleur niveau que lui. Comment pourrait-il y avoir l'apprentissage dans ces cas-là ? Sans note, l'étudiant peut prendre des risques et s'entrainer dans ce qu'il ne sait pas faire et qu'il veut apprendre. Il sait qu'il aura, en retour, des indications pour progresser là où il n'a pas bien réussi. En revanche, en fin de parcours, il devra montrer qu'il a fait le nécessaire pour progresser : l'évaluation sera alors normative et basée sur un scénario d'évaluation qui permettra d'évaluer ses performances dans les différentes activités langagières

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Bilan et propositions

Mettre en œuvre et faire vivre l'autonomie guidée telle que décrite antérieurement n'est pas aussi simple que l'on pourrait le croire. Les étudiants sont habitués à se placer en position passive, suivre les indications données, apprendre ce que l'enseignant a choisi de leur enseigner, et faire des exercices pour avoir des notes.

L'arrivée à l'université est déjà, en soi, un grand changement et le passage à l'autonomie guidée est un changement de plus, peu évident pour nos étudiants qui étaient des bacheliers deux mois auparavant. La difficulté réside surtout pour eux dans le fait de se mettre en projet d'apprendre en ayant un regard réflexif sur leurs manières de faire et les objectifs à poursuivre. Le plus souvent leur bonne volonté n'est pas en cause, bien au contraire : combien nous disent « je vais réviser toute ma grammaire », « je vais revoir mes conjugaisons », tâches que, bien évidemment, ils ne peuvent mener à leur terme car elles sont trop générales. Cela nous amène, déjà depuis un ou deux ans, à nous poser la question du tutorat dès le premier semestre, assuré par des étudiants plus avancés, et d'une guidance de la part des enseignants encore plus efficace et compréhensible pour l'étudiant : il s'agit de leur proposer un environnement qui les mette en projet d'apprendre et de progresser parce qu'ils bénéficient d'un accompagnement sécurisant, l'objectif étant qu'ils puissent s'autoriser à prendre les risques inhérents à l'apprentissage, surtout dans une perspective nouvelle, à travers des activités langagières peu développées dans leur parcours antérieur. C'est pourquoi nous envisageons de tenir des permanences en début de semestre qui permettent aux étudiants d'exposer dès le départ et de résoudre le plus rapidement possible leurs interrogations concernant le système nouveau et complexe qui leur est proposé.

Nous réfléchissons également à une alternative aux entretiens de bilan de fin de semestre pour les étudiants de deuxième année. Notre projet, c'est de leur demander d'articuler leurs différents travaux réalisés en autonomie guidée autour d'une thématique ou d'une problématique qui donnerait lieu à une réalisation finale, type « chef-d'œuvre », à présenter en fin de cursus. L'étudiant devra se poser la question du choix des objectifs, des ressources qui vont lui permettre de réaliser ce chef-d'œuvre. L'enjeu, c'est que l'apprenant bâtisse un projet autour d'éléments qui l'intéressent et

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

le concernent, tout en travaillant toutes les activités langagières. Il nous semble important que l'étudiant rende compte de ce travail oralement et qu'il « raconte » son parcours en présence d'autres étudiants avec lesquels peut s'instaurer une discussion. L'étudiant aura été alors acteur de toutes les phases du projet, l'enseignant ayant assuré la guidance.

À transférer dans le secondaire…

Cette modalité de travail nous parait répondre à un certain nombre de questions qui se posent aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Nous pensons qu'elle ne doit pas être réservée au seul contexte universitaire. La mise en place de centres de ressources permettant de mettre en projet les élèves dans une dynamique d'auto-formation nous semble tout à fait réalisable dans le secondaire. Notre expérience nous pousse à poursuivre la réflexion dans ce domaine, dans la mesure où nous pouvons constater que nos étudiants sont de moins en moins réservés sur cette proposition de travail et qu'ils expriment, à travers leurs évaluations, chaque fois davantage de confiance dans ce dispositif. Pour autant, notre vigilance ne doit pas cesser de s'exercer afin de maintenir la cohérence entre les différents temps de travail – en présentiel et en autonomie guidée – et l'articulation entre l'individuel et le collectif dans le projet d'apprendre.

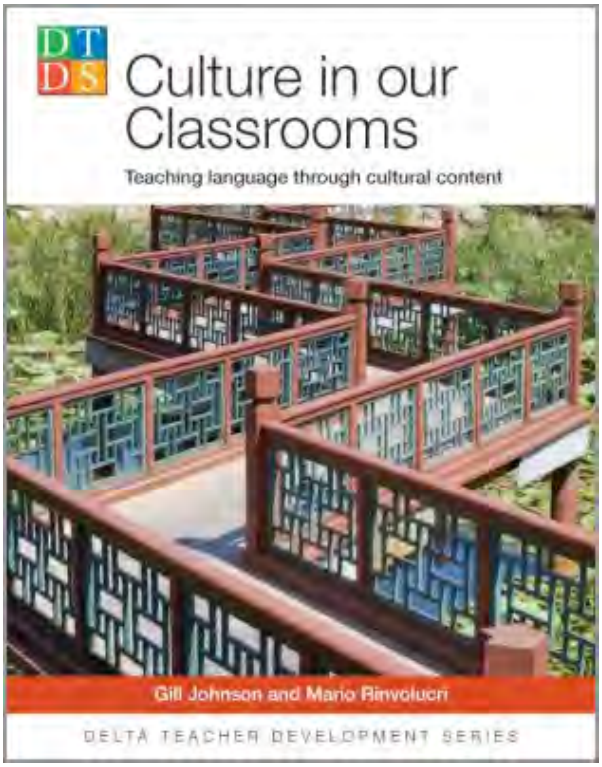
Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni
Centre de Langues
Université Lumière Lyon 2

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

4.9. Deux fiches extraites de «Culture in our Classrooms»

Gill Johnson et Mario Rinvolucri



En complément de sa contribution sur l'évaluation, Mario Rinvolucri nous fait parvenir quelques extraits de son dernier ouvrage

Culture in our Classrooms
Gill Johnson et Mario Rinvolucri , aout 2009, Delta Publishing

http://www.deltapublishing.co.uk/

Fiche 1

Suis-je différent de ma culture ?

Am I different from my culture ?

Niveau : à partir de B1

***Level** : lower intermediate onwards*

Objectif : prendre conscience de ce que nous avons de différent au sein d'une des cultures auxquelles nous appartenons.

***Aim** : to help students to notice where they are out of step with one of their cultures.*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

4. Des mises en œuvre sur le terrain

4.9. Deux fiches extraites de « Culture in our Classrooms »

Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Préparation : Sélectionnez une communauté à laquelle vous appartenez (par exemple votre école, votre ville, votre région, votre pays.) Préparez-vous à expliquer en quoi certaines de vos croyances diffèrent de celles de la majorité et s'éloignent du consensus. Choisissez une communauté à laquelle vos étudiants appartiennent aussi, car ce que vous allez leur dire va constituer un modèle pour leur travail.

***Preparation** : Think of a community you belong to, eg the school/ the town/ the region/ your country, and prepare to tell the students about some of your beliefs that are different to the majority views, the consensus beliefs. Choose a community that your students are also conscious of belonging to, since what you tell them will be a model for their work.*

En classe

1. Racontez à vos étudiants l'exemple que vous avez choisi : comment vous êtes en accord et en désaccord avec les croyances partagées dans la communauté que vous avez sélectionnée. Donnez des exemples précis ;
2. Demandez à chacun d'écrire individuellement. Ils doivent penser à deux ou trois désaccords qu'ils ont avec des croyances sociétales (école/religion/ville/région/pays/club/association) et écrire un paragraphe sur chacune ;
3. En groupes de 4, ils échangent sur leurs désaccords ;
4. En grand groupe : Remplir le tableau sur le sujet. Discussion générale.

In class

1. *Tell the students to what extent you fit in with the beliefs of the group you have chosen to speak about and to what extent you are out of step with some of those beliefs. Give clear examples ;*
2. *Ask each student, working individually, to think of two or three disagreements s/he has with societal beliefs (school/church/workplace/country) and to write a paragraph about each ;*
3. *Group the students in fours to share their out-of-stepnesses ;*
4. *Get the group to fill the board with their discongruities. General discussion.*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Fiche 2

Quatre façons de percevoir nos différences culturelles

Four ways of perceiving cultural difference

Niveau : B2, C1

Level *: intermediate to advanced*

Objectif culturel : Prendre conscience de nos différentes attitudes envers les cultures et les croyances des autres, les expliciter.

Cultural aim *: to help students make their attitudes towards the beliefs and behaviours of another culture explicit and conscious.*

Préparation : Pour bien comprendre les *« quatre façons »* de voir les autres cultures, voici quatre exemples de l'un des auteurs (Mario). Pour les expliquer en classe, trouvez des exemples à vous qui illustrent ces quatre attitudes : vos exemples seront bien plus parlants à vos classes que ceux de Mario.

Preparation : In this preparation section we want to explain the "four ways" to you using personal (Mario) examples so that you can then explain the four attitudes to your class using examples of your own. Your examples will be much more useful to your class than the Mario ones.

Attitude évolutionniste, regard vers le haut (admiration)

The evolutionist upward state of mind

Quand Mario dit : *« J'admire la façon dont les italiens, les maltais les grecs et les espagnols cuisinent avec beaucoup de légumes simples et des pâtes. J'admire comme ils prennent du temps, l'idée d'une cuisine "lente" que l'on déguste lentement, assis longtemps autour d'une table. »*

Mario pense que la cuisine et les repas du nord de la méditerranée ont quelque chose de supérieur à ce que pratiquent la majorité des Britanniques, là où il vit. Il a une attitude admirative.

Mario writes : I admire the way Italians, Maltese, Greeks and Spanish people cook, with plenty of simple vegetables, pasta and olive oil. I admire their sense of timing and the idea of "slow food" and of sitting round a table chatting.

Mario feels that the northern Mediterranian way of cooking and meal-socialising is superior to the way his English compatriots live in area. His mental state is one of admiration.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Attitude évolutionniste, regard vers le bas (regard critique)

The Evolutionist downward state of mind

Quand Mario dit : « *De nombreux jeunes mettent du gazon dans tout leur jardin et installent une terrasse en bois près de la maison. Ils ne cultivent ni fleurs ni légumes. Mon fils de 39 ans a fait ça et pour un jardinier comme moi, c'est ni fait ni à faire.* »
Mario pense que sa culture dans le domaine du jardinage est supérieure à celle de son fils. Son fils appartient à une génération qu'il juge avec mépris. L'attitude de Mario est critique.

Mario writes : Many 30 year olds in UK cover their garden with lawn and have a wooden deck near the house.They grow no flowers or vegetables. My 39 year old son does this and I feel a gardener's contempt for him and his doings. Yes, I look down on his way of using his garden.

Mario feels his culture in this area of gardening is superior to his son's. His son is one of many people in this same next generation. Mario feels negative about the next generation's way of using garden space. The state of mind is contempt.

Attitude universaliste

The universalist state of mind

Quand Mario dit : « *Il y a des femmes dans certaines parties de l'Amazonie qui vivent presque nues tandis qu'en Arabie Saoudite, la plupart des femmes sont couvertes des pieds à la tête. Au Royaume-Uni, les adolescentes qui sortent ont des hauts très plongeants, tandis qu'à Tokyo les jupes peuvent être très courtes. Des coutumes très différentes de part le monde, mais de toute façon, très attirantes pour moi, et mes besoins de primate mâle. Au fond, l'important c'est la beauté du corps de la femme, caché ou à l'air ; bien sûr je vois des différences, mais ce sont des différences de surface, derrière lesquelles, sous une apparence ou sous une autre, les cultures habillent les femmes.* »
C'est une attitude qui recherche les similarités au-delà des différences.

Mario writes : There are women in some parts of Amazonia who wear almost nothing while women in Saudi tend to be covered from head to foot. There are teenage party goers in UK who show plenty midriff while in Tokyo skirts can be very short.
Sure, the customs are different across the world but the central thing for me is the beauteous, attractive female body that is being either hidden or revealed and that calls out to my male, primate, biological need. I see plenty difference, but it is only on the surface. Women attract me anyway, whatever the culturally governed wrapping or absence of it. This state of mind is about seeing sameness beyond apparent difference.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Attitude relativiste

The relativist state of mind

Quant Mario dit : « *En Italie dans les magasins je pose mon argent sur le comptoir entre le vendeur et moi. Au Royaume-Uni, je le mets dans la main du vendeur. J'ai une attitude relativiste car je peux faire les deux, ce qui convient à chaque contexte.* »
Cette attitude est équivalente au bilinguisme : Mario s'adapte parfaitement aux deux façons de faire avec l'argent selon le contexte.

Mario writes : In a shop in Italy I place my money in the money container on the counter between the assistant and me. In UK I put money onto the assistant's hand. My state of mind is relativist as I can produce either behaviour in the correct cultural setting. Switching behaviours costs me nothing.
The state of mind is similar to bi-lingualism… both money behaviours feel appropriate, good and comfortable to Mario in their contexts.

Nous procédons tantôt d'une façon, tantôt d'une autre. Il s'agit d'un outil pour les décrire. Aucune attitude n'est « la bonne » ou « celle qu'il faut ». Maintenant préparez vos exemples à vous pour ces quatre façons de voir les différences culturelles.

The above four states of mind are intended as descriptive frames. There is no feeling that one state of mind is "better" or "morally superior" to another.
Now prepare your own personal examples of the four states of mind.

En classe

1. Raconter au groupe un moment où vous avez adopté une attitude admirative.
   On peut évoquer des attitudes sociales admiratives (par ex. celles de peuples colonisés pour les colonisateurs, à certains moments) ;
2. En groupes de 4, les étudiants cherchent des moments où ils ont eu de telles attitudes par rapport à des cultures différentes des leurs, dans leur pays ou à l'étranger, dans leurs groupes sociaux, ou leurs familles .
   Mise en commun de quelques exemples en grand groupe ;
3. Procéder de même avec les trois autres attitudes, conservant bien les exemples des étudiants, pas les vôtres ;
4. Terminer le cours par la question : Quelle est la chose la plus interessante que vous avez apprise sur vous-même pendant ce cours ?

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

In class

1. *Tell the group of a time when your state of mind was evolutionist upwards.*
   If appropriate give further examples eg: colonised people sometimes have this attitude towards the colonising culture.
2. *Ask the students to work in fours and come up with times when they felt this way towards the mindset and behaviours of another cultural group in their country or abroad. It could be a different cultural sub-group within their extended family.*
   Bring some of the ideas from the groups into the plenary.
3. *Follow the two steps above working on the other three cultural states of mind, kicking off with your own personal examples each time.*
4. *Round off the lesson by getting answers from round the group to this question:*
   What is the most interesting thing you have found out about yourself in this lesson ?

Basé sur une classification de Richard Shweder, de l'université de Chicago. D'après ce chercheur, nos regards sur les autres peuvent prendre 4 formes :

- *Downward evolutionist (looking down on)* : **Évolutioniste vers le bas** (regard critique)
- *Upward evolutionist (looking up to)* : **Évolutioniste vers le haut** (admiration)
- *Universalist (sameness)* : **Universaliste** (voir les points communs derrière les différences)
- *Relativist (both OK)* : **Relativiste** (connaissance et pratique des différences)

Acknowledgement : We met the above thinking/feeling frame in the work of Richard Shweder. His terms are :

- ***Downward evolutionist*** *(looking down on)*
- ***Upward evolutionist*** *(looking up to)*
- ***Universalist*** *(sameness)*
- ***Relativist*** *(both OK)*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Quelques pistes pour laisser toute sa place à la psychologie lorsqu'on évalue en langue. Ce texte est issu d'une conférence donnée en Turquie en avril 2002, avec les remerciements de l'auteur aux organisateurs qui l'ont poussé à parler d'un sujet qu'il évite trop souvent. (Extraits, adaptés par Sylvie Abdelgaber)[1]

Si vous trouvez le monde d'*Alice, de l'autre côté du miroir* à la fois troublant, stimulant et étrange, vous êtes comme moi devant le monde des tests de langue, et son absence de considération pour la personne de celui qui les passe.

Le peu que j'ai pu lire sur les tests parle à peine de l'être humain invité, voire forcé à se soumettre à cette situation de crise que représente la salle d'examen. Et sans considération pour cette dimension humaine, quel est l'intérêt d'élaborer et de perfectionner des tests étalonnés de manière parfaitement scientifique ?

Les examens sont injustes par nature

Les examens jouent différemment sur les individus. Personnellement, en situation d'examen, je me sens souvent gonflé d'adrénaline et cela stimule chez moi la joie de réussir, le gout de la compétition et du risque. Chez mon frère, au contraire, l'effet destructeur était dévastateur au point que parfois, il ne pouvait pas tenir un stylo. Mais des cas comme celui de mon frère ne sont pas traités dans la littérature sur les examens. Cette année 2003, je n'ai trouvé le terme « anxiété » dans aucun index de livres

1 Nous reprenons ce texte en 2009 ; avec quelques années de distance, la question nous semble toujours pertinente, même si les références pour nos lecteurs francophones demanderaient sans doute à être actualisées. (ndlr)

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

portant sur les examens. D'ailleurs, je n'ai trouvé d'exemple de stress en examen que dans un journal de psychiatrie. Et pourtant, est-ce que cela ne fait pas partie de tout examen ?[2]

Le cadre que s'impose le candidat aux examens

Outre cet aspect psychologique, qui génère, en négatif ou en positif, des états corporels, émotionnels ou mentaux différents, il nous faut regarder l'aspect cognitif inhérent à la situation d'examen. La plupart des candidats entrent dans une salle d'examen avec une attitude visant à éviter les fautes au maximum. Souvent, ils savent très clairement quels points ils ne connaissent pas du tout, ou mal, et ils feront tout pour que ça ne se voie pas. Un exemple très parlant a été analysé en mesurant le nombre de fautes selon la nationalité des candidats à un examen d'anglais. Les Japonais ne font aucune faute sur les propositions relatives : elles n'existent pas dans leur langue et donc ils les évitent scrupuleusement.

Cette posture d'évitement est-elle positive ? Montre-t-elle ce que vous faites de mieux dans la langue cible ? J'ai le sentiment que la peur de se tromper inhibe la créativité linguistique et intellectuelle naturelle.

Un jour, j'ai montré une lettre d'un étudiant à un examinateur. Il a lu les huit pages écrites à la main où mon élève essayait de m'expliquer des notions d'économie (sa spécialité) : « *Ça n'a pas été écrit pour un examen* », conclut-il. Et bien sûr il avait raison, mon élève, avec son petit niveau linguistique, m'écrivait pour me faire comprendre quelque chose malgré les lacunes de son anglais. Cette langue de communication n'était pas du tout la même que celle dont un examinateur a l'habitude. On peut dire que les gens qui passent des tests sont mis dans un état défensif du point de vue linguistique. Ne mesurons-nous pas ainsi leur manière la plus rétrécie de s'exprimer ?

John Fanselow dans *Breaking Rules* (Longman, 1987) suggère qu'en situation d'examen, c'est toujours l'examinateur qui a l'initiative, ne serait-ce qu'en posant le sujet, les questions, avec ou sans grille de réponses, en choix multiples ou autres. Le candidat joue toujours sur le terrain de l'autre, avec les règles imposées par l'autre.

2 Des ouvrages en français traitent de cette question. Citons notament :
Merle Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1998
Perrenoud Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Je pourrais citer l'histoire de l'étudiant américain de physique qui a proposé à un examen des solutions qui sortaient des conventions implicites habituelles, au mépris de l'obéissance et de la passivité qu'on y attend normalement. En réponse à la question « *Comment mesurer la hauteur d'un bâtiment à l'aide d'un baromètre ?* », il a commencé par proposer d'attacher le baromètre à une ficelle, descendre la ficelle le long du bâtiment et en mesurer la longueur. Le professeur Alexander Calandra, de l'université de St-Louis, raconte comment il a arbitré la suite de cette histoire avec beaucoup d'humour[3].

Où sont les voix humanistes qui auraient des choses à dire sur les tests de langue ?

Lorsque l'on explore la littérature humaniste, on ne trouve pas grand-chose. Les auteurs humanistes du monde de l'anglais langue étrangère[4] sont fascinés par l'apprentissage et ses processus. À eux tous, ils ont écrit des milliers de pages sur l'apprenant comme personne et le besoin de créativité… mais rien sur les tests et les examens, à l'exception de l'ouvrage de John Fanselow cité plus haut. C'est dommage. Tous les enseignants se penchent à un moment ou à un autre sur cette difficile question de l'évaluation ; pourtant chez Pilgrims[5], notre excellente équipe de formateurs motivés par le côté humain n'a proposé de session sur l'évaluation qu'une seule fois depuis 25 ans. Sans doute par manque de motivation… Mais laisser ce domaine à des gens dont la tendance naturelle est de mesurer, quantifier, évaluer pourrait les conduire à se considérer comme les « gardiens » de ce domaine.

Quelques caractéristiques d'une évaluation humaniste

Première question à se poser : « *Qu'est-ce qu'une langue ?* »

Un mot, dans une langue vivante, met en jeu la personne. Comme le seul mot que je connais en turc par exemple : *merhaba*. Il a des sons agréables, liés à la chaleur de l'accueil que je viens de recevoir, une poignée de main, quelque chose « *de Mario* ». Pour moi, comme pour Carter et MacCarthy

3 Sur internet, en anglais, *The Barometer Story* by Alexander Calandra. **Voir cet exemple.**

4 Mario Rinvolucri cite des gens comme Caleb Gattegno, Earl Stevick, Charles Curran, Lozanov, Herbert Kohl, Gertrude Moskowitz, Bernard Dufeu, John Morgan, Herbert Puchta, Alen Maley, Alan Duff.

5 Pilgrims, basé à l'université de Canterbury, est l'entreprise de formation, essentiellement pour enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) où travaillle Mario Rinvolucri.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de l'université de Nottingham[6], la langue est avant tout relation, c'est un lien essentiel entre des personnes qui se rencontrent, dans un certain contexte, visible dans la façon dont la langue est employée, surtout à l'oral.

Un des problèmes de la plupart des tests du vingtième siècle, c'est qu'ils ne prenaient pas en compte cet aspect relationnel. Ils traitaient la langue comme une somme de connaissances inertes. Pas de « *je-tu* » dans les examens, on parle à la troisième personne, et surtout on « parle » pour le stylo rouge du correcteur.

Comment tester la capacité à établir des relations avec la langue ?
C'est une question révolutionnaire, pour laquelle je voudrais juste proposer quelques petits éléments de réponse, sans avoir moi-même encore testé cela dans une réelle situation d'examen.

Test d'expression écrite, niveau intermédiaire

1. Dire aux candidats que les 6 meilleurs écrits seront publiés sur le site Internet de l'école pour être lus par tous, élèves et parents. (On fournit aux candidats un auditoire en chair et en os, un auditoire à priori bienveillant qui pourrait comprendre leur propre famille) ;
2. Fournir quatre ou cinq extraits d'une page de bonne prose en anglais. La consigne est de lire et relire ces pages pendant 15 minutes avant d'écrire. Leur demander de bien s'imprégner de la voix de ces écrivains, d'y prendre plaisir ;
3. Demander aux étudiants d'écrire leur propre texte, inspiré de l'un des extraits proposés. Ils peuvent juste s'inspirer du style, ou même écrire la suite ou ce qui précédait l'extrait de leur choix ;
4. Afficher les textes des étudiants pour que tout le monde les lise et sélectionne les 6 à publier ;
5. Ensuite seulement, l'enseignant corrigera et attribuera l'évaluation habituelle, selon les critères de correction linguistique.

6 Auteurs d'une grammaire anglaise de réference, basée sur un corpus écrit et oral, publiée chez Cambridge University Press, voir *Cambridge Grammar of English, a Comprehensive Guide* by Carter Ronald et McCarthy Michael, 2006

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Test d'expression écrite, niveau débutants

1. L'enseignant demande à chacun de lui écrire une lettre de deux pages sur un sujet nouveau pour la classe. (Un sujet technique, personnel, au choix) Les candidats écrivent autant que possible en anglais mais peuvent employer leur langue si c'est indispensable… ;
2. L'enseignant corrige ;
3. Les étudiants peuvent rechercher en groupe l'anglais qui a manqué. L'autorisation d'utiliser sa langue permet aux étudiants de s'exprimer bien plus largement que ce qu'ils oseraient essayer de faire sans. Le test sert aussi de base à de nouvelles acquisitions.

Dans ces deux tests, les étudiants ont vraiment quelqu'un à qui écrire. Ils ont une tâche d'écriture qui les met en relation, que ce soit avec l'enseignant ou les lecteurs du site. Le premier exercice les met aussi en relation avec les auteurs des textes distribués. Dans les deux tests, les étudiants choisissent leur sujet et « jouent sur leur propre terrain ». Pour obtenir une bonne note, il faudra non seulement éviter les fautes, mais surtout, se faire comprendre.

Je n'irai pas jusqu'à dire que ce type de test empêche le stress, la peur ou l'anxiété, mais j'espère que ça peut les réduire un peu.

Expériences de tests « humanistes »

Tests proposés par les mouvements coopératifs

Dans cette approche, largement pratiquée dans l'éducation secondaire américaine, les étudiants font l'essentiel de leurs travaux en groupes de 4 à 6. Les groupes sont formés avec autant d'hétérogénéité que possible, du point de vue de l'origine, de la classe sociale ou du niveau scolaire.

Au moment de l'examen, les membres du groupe travaillent encore ensemble, en coopération. Les plus forts aident les plus faibles. C'est l'intérêt de tous, car les travaux seront, certes, relevés individuellement et l'évaluation sera individuelle, mais la note attribuée en fin de compte sera la moyenne de celles du groupe.

Cette façon d'évaluer pose problème dans des sociétés individualistes, en Allemagne, par exemple, mais correspond bien à ce qui se passe dans la vie professionnelle : une équipe d'ingénieurs qui construit un pont sera jugée sur le résultat d'ensemble…

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.1. Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère
Mario Rinvolucri

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Co-évaluation enseignant-étudiants

Évaluer le travail de quelqu'un d'autre vous place dans une position de parent ou de supérieur hiérarchique par rapport à cette personne. Il y a eu des essais pour partager cette forme de pouvoir dans les cinquante dernières années.

Par exemple, une expérience en Allemagne est décrite minutieusement par Christophe Ruehlemann dans son article (**à lire en ligne**).

On y voit comment pas à pas, l'enseignant laisse la décision aux étudiants.

À la question « *Qui profite d'un tel système d'évaluation partagée ?* », la réponse de l'auteur est claire : tout le monde.

Pour l'enseignant, les désaccords sur les résultats sont une source d'enrichissement. En général, il n'y a pas de désaccord sur la sanction des fautes qui se solde par une bonne harmonie entre les notes attribuées par les enseignants et celles des étudiants. Par contre, ce sont certains critères plus positifs, par exemple « la variété », qui font apparaitre de grandes différences entre les attentes de l'enseignant et ce qu'en ont compris les étudiants : ces différences pointent vers de nouveaux domaines à travailler.

Du côté des étudiants, dépasser l'exercice de langue et en faire une occasion de lire les autres fait de la classe une communauté de travail où chacun gagne en autonomie et responsabilité. Le droit de juger en fait partie et n'est plus réservé au professeur.

Auto-évaluation des étudiants

Carl Rodgers[7] décrit les travaux d'un professeur de neurophysiologie, le Dr Herbert Levitan. Dans un cours de licence, dont il négociait déjà le contenu et les méthodes avec les étudiants, le professeur décida de pratiquer un système d'auto-évaluation. Chaque étudiant eut à fournir un dossier contenant ses travaux du semestre, un carnet de bord avec ses réflexions sur son travail, et une note justifiée.[8]

Levitan écrit qu'il prévint les étudiants qu'il se réservait le droit, voire se donnait le devoir, de commenter leur évaluation, mais qu'il la respecterait.

7 Dans *Freedom to Learn for the 80's*, édité par Charles E. Merrill, 1983.
8 Sur des échelles de lettres à l'américaine.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Voici deux exemples d'auto-évaluation qu'il rapporte :

> *« M'auto-évaluer n'est pas facile, mais je vais essayer d'être objectif. Je trouve que j'ai beaucoup avancé depuis le début du cours. Au lieu d'apprendre juste des faits, j'ai appris à poser des questions et aborder des problèmes. Plus important encore, j'ai appris à chercher par moi-même. Je pense que mes efforts valent un B. »*

> *« Le temps que j'ai passé par rapport au temps que j'aurais pu y passer et au nombre de concepts que j'aurais pu apprendre ne me vaut qu'un C. Je ne crois pas valoir plus car je n'ai pas essayé de synthétiser un sujet pour un devoir. Je ne crois pas valoir moins, en tous les cas, le temps passé et ma satisfaction d'avoir appris tout ce que j'ai appris ne valent pas moins. »*

Levitan avait l'expérience du même cours sur le même sujet. Sans consultation des étudiants, 30 à 40 % d'entre eux laissaient tomber chaque année. Cette fois, aucun abandon n'a eu lieu. Bien sûr, ceci ne marcherait pas dans tous les contextes ni toutes les cultures. Ce que l'on peut généraliser dans toute expérience dépend de nos croyances et de notre culture.

Auto-évaluation de cet article

Les lecteurs convaincus, ceux qui croient que les aspects psychologiques des tests doivent rester dans l'ombre, faute de quoi, nous pénétrons un domaine trop sensible et cela ne sert à rien, tu n'auras fait que les conforter, Mario, et renforcer leurs convictions. Ils vont maintenant passer encore plus de temps et d'énergie à confirmer la validité de leurs systèmes et de leurs certitudes.

Ceux qui ont plus ou moins accepté les tests et examens actuels comme une donnée sur laquelle ils n'ont pas prise ouvriront peut-être un œil sur un nouveau paysage, sans doute un peu flou.

Les gens qui ont toujours pensé que les tests étaient injustes trouveront dans cet article de quoi articuler des choses qu'ils ont toujours ressenties et soupçonnées.

Des gens prêts à essayer d'autres choses trouveront peut-être une motivation pour essayer les propositions pratiques de la deuxième partie.

> *« Je me mets un B+++++ pour l'effort.*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Un B- pour l'étendue et la profondeur de mes connaissances dans ce domaine.

Un B+ pour le ton que j'ai réussi à trouver. »

Autoévaluation de la traductrice adaptatrice

(qui n'est évidemment pas dans la première catégorie… et s'apprête à essayer quelques petites choses pour changer sa façon d'évaluer… peut-être plus du côté coopératif qu'en mettant en jeu le côté compétitif… mais elle y réfléchit et espère entrainer quelques lecteurs dans cette réflexion)

« Pour avoir su respecter les idées de l'auteur (dans l'esprit, plutôt qu'à la lettre) B +++.

Pour les formulations aussi françaises que possible, C : travail à poursuivre, avec tout notre respect pour le métier de traducteur…

Pour avoir trouvé comment raccourcir l'article sans trop le trahir : B »

Mario Rinvolucri
Membre fondateur de Pilgrims, formateur

Sommaire

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.2. Où va le nouveau brevet ?

Valentine Sanchez

Une recherche sur le diplôme national du brevet : la validation en langue, lors de sa première mise en œuvre, a provoqué maints remous mais pas forcément les changements escomptés.

Cet article est issu d'un mémoire soutenu en septembre 2008, à l'université Lumière Lyon 2, dans le cadre du Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE[1]. Pendant un mois, invitée par des enseignants d'anglais ou d'espagnol de collège de la région lyonnaise, j'ai pu observer la façon dont ils s'y prenaient pour attribuer le niveau A2. Pendant ce mois d'observation et de rencontre avec des chefs d'établissement et des enseignants, j'ai pu prendre conscience des bouleversements que ces nouvelles mesures introduisaient.

Mon sujet m'a été inspiré par la prise en compte pour la première fois au niveau du brevet des collèges, de la compétence en langue étrangère. En effet, les candidats au DNB 2008, ont eu à faire la preuve d'un niveau de maitrise dans l'une des deux langues étrangères étudiées ; l'obtention du DNB étant conditionnée par l'obligation de détenir le niveau A2 en langue. (*B.O.* nº 22 du 7 juin 2007).

Les enseignants de langue, en cette fin d'année 2008, étaient tenus d'indiquer le niveau de maitrise atteint pour chaque candidat. À partir d'observations réalisées dans deux établissements scolaires, j'ai tenté de voir ce qui s'était éventuellement mis en place pour évaluer le niveau réclamé : ce qui au départ s'apparente à une simple évaluation d'une compétence langagière, ne serait-il pas porteur de transformations plus profondes dans les pratiques ? Au regard de ce que le *Cadre commun de référence* et les textes officiels préconisent, on peut s'interroger sur la manière de faire des professeurs et la cohérence avec les documents officiels. On peut aussi se demander si, dans l'enseignement des langues

1 Le DNB 2008 : Une réforme en application (Entre volonté européenne et aménagements individuels).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Valentine Sanchez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

où les approches sont diverses, une telle réforme n'aurait pas dû être précédée d'un accompagnement plus important pour faciliter son entrée en application.

Un problème de lisibilité

L'entrée en vigueur de la réforme ne s'est pas faite dans une lisibilité évidente, et cela en raison du manque d'information sur les attendus de celle-ci.

Pour la session 2008, des différences notables apparaissent pour l'obtention du brevet des collèges. Les nouveautés introduites concernent la langue étrangère et l'informatique. Un niveau de compétences est exigé dans chacune de ces deux disciplines en plus de la moyenne dans le socle commun de connaissances, obtenue par le contrôle continu de l'année. Le *B.O.* nº 22 du 7 juin 2007 rappelle les conditions pour l'obtention du DNB. Elles correspondent à ce qui suit : les matières traitées pendant l'année de troisième et évaluées en contrôle continu, comptent pour 60 % dans le résultat final, et les notes des trois disciplines évaluées à l'écrit lors d'un examen sur table (math, histoire /géographie, français), à hauteur de 40 %.

L'évaluation du niveau A2 en langue étrangère (*B.O.* nº 3 du 17 janvier 2008) indique que *« la maitrise du niveau A2 est déterminée conformément à l'arrêté du 25 juillet 2005 portant sur le programme du palier 1 des langues vivantes étrangères au collège. À ce titre, les cinq activités langagières sont prises en compte pour attester l'atteinte du niveau A2 »*. Aucune indication n'est précisée sur la manière d'évaluer ces compétences, ce qui va être source d'interprétation tout au long de l'année par les différents acteurs impliqués.

Seules les notes du contrôle continu et des trois épreuves écrites sont cumulables. Pour obtenir le DNB, le candidat doit accéder à la moyenne dans les connaissances générales et détenir le niveau de compétences réclamé en informatique et en langue étrangère. Le professeur de langue peut s'appuyer sur la moyenne obtenue, lors des trois trimestres de troisième, pour valider le niveau A2. Mais certains inspecteurs vont insister sur le fait que ces compétences ne doivent pas être évaluées par une note.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Tout au long de l'année, les discours ministériels se sont succédé, pour s'adapter aux réalités du terrain, et les directives reprises et explicitées par les inspecteurs ont, selon les académies ou la langue, présenté des divergences. Le malaise est aussi venu du manque de formation des enseignants face à la perspective actionnelle, réclamée par la réforme. Un autre écueil a été la difficulté à cerner le niveau pour les nouvelles compétences réclamées, et par conséquent à travailler celles-ci et à les évaluer. Par exemple en LVI, le niveau à évaluer correspondait au niveau A2, et la préparation de l'année visait le niveau supérieur B1. Ce double critère a amené à ne plus considérer les résultats de la fin de troisième, mais ceux obtenus pendant l'année de cinquième. Mais la préparation pendant l'année antérieure, n'avait pas été conduite en fonction des compétences à évaluer (5 au total). Pour finir, les moyennes de fin de cinquième ont servi à accorder le niveau A2.

Des modalités d'évaluation très variées…

La mise en place de cette nouvelle forme d'évaluation, avec des critères identiques à l'échelle nationale (et même internationale), pour apprécier un niveau de compétence, a pris des formes très différentes d'un établissement à l'autre. Les différents professeurs rencontrés pour évaluer le niveau A2 ont procédé le plus souvent à un contrôle continu, somme toute habituel, même si des épreuves nouvelles étaient mises en place dans grand nombre d'établissements. L'évaluation pratiquée pouvait prétendre mesurer une seule compétence (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit – production écrite et production orale en continu ou en interaction), mais les cinq pouvaient aussi être regroupées en un seul test. Tout comme pour les établissements, j'ai pu constater qu'il existait, de la même façon, des différences notables entre enseignants de LVI et de LVII au sein d'un même centre scolaire.

En règle générale, les collégiens ont été fortement invités à opter pour la première langue, dans la mesure où le niveau réclamé correspondait à celui de la fin de cinquième. Cependant dans certains collèges, les élèves ont obtenu la validation du niveau A2, alors même que la langue n'était pas enseignée dans l'établissement. Ces centres scolaires ont joué sur le fait qu'ils avaient mis en place le dispositif des classes ouvertes[2] et

2 Dispositif d'aide à la réussite. Les élèves bénéficient de cours supplémentaires, assurés par les enseignants, pendant les vacances scolaires.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

voulaient donner à leurs élèves toutes les chances d'obtenir leur DNB. Les collégiens, qui ont été évalués pendant les vacances d'avril, ne pouvaient bénéficier de cette facilité que dans la mesure où la langue choisie correspondait à leur langue maternelle. En revanche, dans d'autres établissements, les élèves n'ont pas pu choisir entre la LV1 et la LV2.

Du côté des pratiques de classe

L'évaluation du niveau A2 concerne les collégiens, bien évidemment, mais touche aussi chaque enseignant de langue qui est appelé à s'adapter à une nouvelle manière de travailler. Avec le nouveau brevet des collèges, l'accent semble se porter sur l'évaluation. Mais la rénovation du DNB ne cache-t-elle pas des bouleversements plus profonds ? Le CECRL annonce une nouvelle conception de l'enseignement et de l'évaluation. Si la lettre du CECRL est reprise dans les programmes officiels des langues, son esprit peut-il s'observer dans les pratiques ? En cette année d'entrée en vigueur de la réforme, de quels effets a-t-elle été suivie ? L'observation et les entretiens réalisés auprès de plusieurs enseignants dans différents établissements ont été des indicateurs de ce qui se met en place.

D'après ce que j'ai pu constater, la pratique du cours n'a pas véritablement changé malgré la nouvelle situation. L'enseignant reste, en effet, le centre des interactions, d'où partent et vers qui reviennent tous les échanges. L'approche communicative peut parfois être mise en place, mais l'approche actionnelle préconisée par les directives ministérielles n'arrive pas à s'affirmer. Les cours sont davantage conçus dans le but de faire acquérir à l'élève une somme de connaissances lexicales ou grammaticales que dans celui d'aboutir à la réalisation d'une tâche concrète à visée sociale. Plusieurs raisons ont été évoquées par les enseignants durant les entretiens. Les principales semblent être l'inadaptation des manuels scolaires et le manque de préparation (de formation). Ce sujet reste d'ailleurs un peu douloureux pour beaucoup de collègues.

En règle générale, chez les six enseignants observés, les élèves ont trois heures par semaine et se retrouvent toujours en classe entière. L'étude d'un document dure entre deux et trois heures. Après une première écoute, un travail sur la compréhension globale est entrepris. Les élèves doivent faire des hypothèses sur les personnages présents, leurs liens, le lieu où ils se trouvent… Cette première approche peut être faite avec

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.2. Où va le nouveau brevet ?

Valentine Sanchez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

un QCM, mais n'est pas systématiquement proposée et c'est la réponse aux questions du professeur qui est privilégiée. Lorsque ce premier travail est réalisé, l'enseignant passe à un point de grammaire et à sa « manipulation ». Cette phase peut durer deux heures et c'est à la fin de la deuxième séance qu'arrive la trace écrite qui est un résumé ou une reprise avec les mots de liaison, le vocabulaire et le point de grammaire rencontrés. Pour une enseignante, « l'écrit est plus réservé au travail à la maison ou pour les tests. » Sa présence lui semble plus utile pour le travail à l'oral, qui consiste pour les élèves à répondre à ses questions. L'interaction entre élèves a lieu, pour l'enseignante, pendant l'étude du document. Elle peut aussi correspondre au moment où un apprenant complète ou corrige ce qu'un autre camarade annonce.

Les compétences régulièrement travaillées en cours sont la compréhension, la production orale spontanée qui vient en réponse à une question, et l'expression orale en continu qui s'applique à une reprise. L'interaction et le travail de groupe ne sont pratiquement pas mis en place sauf lors de *pair works* ou en fin d'année lorsque l'effectif est plus réduit, pratique qui relève davantage du behaviorisme que de l'actionnel. La mise en place du niveau A2 fait prendre conscience aux enseignants de l'obligation d'accorder plus de place à l'oral, et pour ce faire de l'évaluer, car leur moyenne est principalement représentative de l'écrit. « *Pour obtenir ces notes, les textes étudiés en classe vont devoir être appris par cœur. Ils serviront à apprécier le rythme, la phonologie, et même l'aisance* », précise une enseignante. Sur la manière d'acquérir une compétence communicative en cours, rien de nouveau par rapport à ce qui se pratique habituellement.

En dehors des trois tests, préparés et évalués selon des critères communs, les professeurs d'anglais continuent à travailler sensiblement comme par le passé, en se servant des activités proposées dans les manuels. Après la phase de compréhension orale du document, suit celle d'explicitation avec des questions/réponses, pour conclure par une reprise en fin de séquence.

Le *Portfolio* : il n'est pas utilisé car il réclame trop de temps aux enseignants, et « *les élèves ne sont pas toujours assez disciplinés pour le remplir* » disent-ils. De plus, l'achat de ce document doit être pris en charge par la famille. En fin d'année, après la restitution des livres, une enseignante a recours à

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

quelques critères pour faire le bilan de l'année. Si dans tel établissement le *Portfolio* n'est pas considéré comme un outil nécessaire, les personnes qui utilisent ce document dans leur cours reconnaissent le bienfondé de celui-ci. Elles constatent une réelle amélioration dans l'investissement des apprenants par rapport à la langue étudiée, une plus grande confiance en eux et des relations dans le groupe pacifiées.

Les enseignants ont ressenti, dans l'ensemble, la nécessité de travailler davantage en concertation pour préparer des sujets communs et évaluer leurs élèves selon des critères arrêtés en interdisciplinarité. Mais cette préparation, pour importante qu'elle soit, ne saurait suffire. Pour les établissements qui ont opté pour une seule évaluation par compétence, on peut se demander dans quelle mesure le jugement peut être fiable. Et pour ceux qui ont préféré se baser sur les moyennes, on peut s'interroger sur les changements consentis dans les pratiques.

Dans un des collèges où j'ai mené mes observations, très peu de candidats n'ont pas été validés. Sur les 167 élèves de troisième, 2 en anglais et 7 en espagnol n'ont pas pu prétendre au niveau A2, en raison d'une extrême faiblesse. Mais chose curieuse, les élèves sont partis sans savoir s'ils avaient les cinq compétences validées. L'évaluation de leur niveau s'est faite au regard des moyennes des trois trimestres, quelques jours avant l'envoi des attestations. On peut se demander comment il est possible d'impliquer l'élève dans ses apprentissages et le rendre plus autonome s'il ignore ses progrès et s'il a atteint les objectifs fixés.

Une année d'incertitude

Les propos recueillis sur des forums ou des listes de diffusion d'enseignants révèlent bien le climat dans lequel la réforme a été vécue. L'inquiétude et la déstabilisation, tant chez les élèves comme chez les enseignants de langue, y transparaissent.

Pour les élèves…

Les réactions au sujet du niveau A2 prouvent que les élèves ne sont pas tenus au courant de ce qui les attend en fin d'année. Certains ont cherché à obtenir plus de renseignements auprès d'autres collégiens mieux lotis. Sur le site **forum acheval.net**, le 9 février 2008, les échanges entre plusieurs internautes témoignent de leur souci de mieux comprendre ce qui se met en place. Cerise, une internaute, écrit : « *Pour le niveau a2*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

c'est la langue que tu a choisit pour le brevet (enfin nous on avait le choix) et tu dois avoir le moyenne au trois trimestre dans cette matière et après c'est le prof qui te valide la niveau a2… ». Les élèves comme leurs enseignants reçoivent des discours contradictoires et forcément déstabilisants. « *Venq : ns un coup sur deux c'est pas ^pareil donc on s'enmele bah en fet des fois il nous disent que il faut avoir 10 de moyennne toute lannée puis apres ils nous disent que en fait c'est la prof qui décide bref c'est jms pareil donc on y comprend pls rien!!!* » Les plus analytiques cherchent à traiter l'information de manière plus logique. « *Espoir : Je pense que soit ils vont regarder la liste des 5 compétences, et voir si elles sont toutes validées (acquises ou pas) ou alors certains vont regarder la moyenne et dire qu'à 10 c'est bon. La logique voudrait que vu comment cela est formulé, ils optent* »

… comme pour les enseignants

En début d'année beaucoup d'incertitudes planent sur la manière dont chacun des acteurs va devoir procéder pour remplir ses obligations. Vers la fin de l'année, on peut penser que les choses entre temps se seront clarifiées puisque le brevet des collèges se déroule les 26 et 27 juin et que par conséquent les enseignants auront reçu des directives pour les tirer d'embarras. Mais tout comme les collégiens, ils manifestent sur les listes de diffusion leur désarroi. Certains y expriment leur agacement et d'autres des prises de position face à la validation (ou non) du niveau A2.

Le 5 mai, certains enseignants ne savent toujours pas s'il est nécessaire que les cinq compétences soient validées pour accorder le niveau ou si trois sur les cinq réclamées suffisent. « *Selon un collègue d'anglais qui a rencontré très récemment une chargée de mission, si trois compétences sur cinq sont validées, cela suffit pour obtenir le sésame. De toutes les manières, la validation reste la responsabilité du chef d'établissement qui doit signer. Face au flou et à l'improvisation exaspérante de cette année, l'équipe de langue de mon collège a décidé unanimement de ne pénaliser aucun élève.* » Toute information, de quelque collègue qu'elle vienne, est bonne pour sortir du doute.

Dans un autre établissement, c'est le même souci : ne pas pénaliser le candidat, qui serait éliminé avant de se présenter. Le 3 juin : « *Cette validation du niveau A2 suscite beaucoup de remous au sein de mon collège, car les professeurs de langue n'acceptent pas le caractère éliminatoire de cette mention pour le DNB. Ils ont donc décidé de valider tous les élèves, peu*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

importe leur niveau réel. Le but est de manifester leur mécontentement face à ce nouveau système d'évaluation. » Ce même état d'esprit revient sur un message laissé le 4 juin par un autre enseignant. « *Ce qui me choque, c'est que l'on change les règles du jeu au cours de la partie, dans la précipitation et la confusion (que de consignes différentes et contradictoires depuis le début de l'année ! Dans l'état de flou actuel et d'improvisation sur ce niveau A2, nous leur avons donné le niveau même si on n'a pas rempli les grilles et que moi j'ai écrit, selon les classes : "Tant d'élèves auraient le niveau mais pour des raisons d'expérimentation et de non-préparation nous décidons que tous les élèves ont acquis le niveau A2".* »

Les enseignants seraient-ils réfractaires à toute évolution ? Marcel Pochard nous rassure à ce sujet. Dans son rapport présenté en janvier 2008 (p. 15) (Rapport sur l'évolution du métier de l'enseignant), il reconnait que « *Les enseignants, parce qu'ils tiennent à préserver leur liberté pédagogique et la grande autonomie dont ils disposent pour faire progresser leurs élèves étant d'emblée rétifs devant toute forme d'organisation, vite perçue comme de nature administrative et bureaucratique* [mais…] *dès lors que les voies et moyens de cette meilleure réussite sont perçus comme légitimes et utiles, les enseignants, ainsi qu'il a été dit plus haut, comme tout acteur social, dans toute branche, sont prêts à accomplir les évolutions nécessaires.* »

Afin d'avoir une vision plus nationale de ce qui se mettait en place, le 22 janvier 2008, un sondage sur le DNB, à l'initiative de Christian Puren, a été mené par l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes)[3]. Suite aux résultats obtenus, cette association et plusieurs organisations syndicales ont demandé au ministre de l'Éducation de suspendre la décision concernant l'introduction du niveau de compétence dans une langue pour le DNB 2008 et d'instaurer un moratoire jusqu'en 2010. Plusieurs facteurs motivaient cette décision, et parmi eux étaient cités : le manque d'informations claires et uniformes au niveau national, d'une formation adéquate pour un grand nombre d'enseignants aux nouvelles pratiques, et l'absence d'entrainement pour les élèves à ces nouvelles formes d'évaluation. Pour tous ces motifs, un traitement égalitaire entre tous les collégiens ne pourrait être garanti. Par conséquent dans une nouvelle lettre du 5 juin, la suppression du niveau A2 pour cette année était à nouveau réclamée afin d'apaiser toutes les inquiétudes.

3 Voir sur le site de l'APLV.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Valentine Sanchez

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La validation du DNB, en 2008, ne devait pas être considérée à partir d'une note mais d'un niveau A2, A2+, rattaché à la maitrise de certaines compétences : cette décision, adossée au CECRL, est certes novatrice mais ne pouvait faire pour autant disparaitre les écarts manifestes dans la manière d'évaluer des enseignants.

La rénovation du brevet des collèges a néanmoins, semble-t-il, fait prendre conscience aux enseignants qu'ils doivent modifier leur manière de faire. La conception traditionnelle qui consistait à se servir des activités proposées dans les manuels tout en basant les cours sur une phase de compréhension orale suivie de questions/réponses en guise d'explication, et de sa reprise par écrit en fin de séquence, ne peut plus se concevoir ainsi. Les nouveautés que le CECRL introduit dans la manière d'enseigner affectent la hiérarchisation des contenus jusqu'à présent établie selon une progression grammaticale et lexicale, l'évaluation, la place de l'enseignant comme dispensateur de savoir et même le regroupement des élèves. Dorénavant, apprenants et enseignants devront travailler les activités langagières selon une approche actionnelle à partir d'objectifs précis qui ouvrent sur un résultat identifiable. Ce changement dans les pratiques devrait conduire à faire changer les manières d'évaluer et à rendre l'évaluation plus lisible et fiable.

La surprise finale

La mise en place de la réforme a démontré la difficulté à harmoniser l'évaluation et les manières de faire entre enseignants d'un même établissement et même entre les différentes académies. Cette année beaucoup de professeurs de langue LV1 ont travaillé pour permettre à leurs élèves de troisième d'atteindre le niveau B1, tout en mettant en place des évaluations pour s'assurer de l'acquisition des compétences du niveau inférieur réclamé pour le brevet. Pour cette raison, deux formes d'évaluations ont cohabité : l'une, plus traditionnelle, et notée, portant sur les capacités d'expression et l'autre, notée ou pas, pour apprécier le niveau des compétences requis.

Devant tant de disparités et pour éviter un trop grand taux d'échec face à l'exigence du niveau A2 pour le DNB en fin d'année, des enseignants ont constaté, à leur grande surprise, que, d'emblée, le niveau était validé pour tout le monde. Quelques jours avant d'envoyer les résultats à l'académie,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

les chefs d'établissements auraient reçu comme consigne de l'accorder. Sur les listes, le niveau A2 apparaissait comme acquis pour tout élève de troisième. L'entrée en application de cette réforme est survenue, de toute évidence, de manière trop hâtive.

Valentine Sanchez
Enseignante d'espagnol en collège-lycée, Lyon V[e]

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Les trois textes qui suivent portent sur les certifications en anglais dans les classes de seconde européenne : Comment les établir ? Par qui ?

La décision a été prise par le ministère de choisir comme organisme certificateur le britannique Cambridge ESOL.

Un collègue réagit vigoureusement à cette « marchandisation ». Cambridge ESOL plaide sa cause. Et une collègue nous dit sa perplexité sur le cout de ce choix.

5.3. Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !

Richard Comerford

À l'heure où l'on s'inquiète de marchandisation de l'école, un professeur nous invite à voir une collusion entre le CECRL et les vendeurs de certifications particulièrement habiles pour se placer sur les gros marchés publics.

En février 2008, nous étions nombreux dans l'académie de Versailles et en France à être convoqués d'office par nos supérieurs hiérarchiques à participer à un stage de deux journées. Objectif de ce stage : nous « habiliter » à faire passer les épreuves orales et écrites d'une certification en anglais, délivrée en l'occurrence par l'organisme certificateur britannique Cambridge ESOL. Cette certification prétendument au niveau B1 du CECRL concernait les élèves de seconde européenne. Le niveau de ce test correspond à celui des classes de troisième de collège.

Au stage, on nous a informés que faire passer ces certifications faisait partie de nos obligations, et qu'aucune rémunération n'était prévue. Nous avons donc sans hésitation fait savoir aux IPR et aux formatrices que nous trouvions cette démarche non seulement inadmissible, mais malhonnête. Mais puisque notre présence à ce stage était apparemment obligatoire,

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.3. Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !

Richard Comerford

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

nous nous sommes résignés à serrer les dents et à supporter l'expérience, ne serait-ce que pour nous faire une opinion sur le contenu des épreuves. Ce fut instructif…

Par la suite nous avons informé la direction de notre établissement qu'à plusieurs titres, nous ne souhaitions pas collaborer avec l'organisme de certification en question. Et nous n'avons pas cédé malgré les pressions. Des collègues « volontaires » de deux autres lycées ont donc fait passer les épreuves orales à notre place. Quatre professeurs de notre établissement ont néanmoins été sommés de surveiller les épreuves écrites et la compréhension orale, accompagnés par deux IPR et notre proviseure adjointe.

Des scénarios semblables se sont déroulés dans d'autres établissements en France : certains collègues ont organisé un refus collectif réunissant plusieurs lycées ; d'autres ont organisé le refus solidaire au niveau de leur propre établissement. À juste titre : de quel droit notre employeur, l'État français, pourrait-il nous obliger à effectuer un travail, de quelque nature que ce soit, au profit d'un organisme commercial ?

Puisque ces certifications visent (pour l'instant) un public restreint et donc ne concernent pas directement la plupart des collègues de langues, il serait peut-être utile de fournir quelques éléments qui pourraient les sensibiliser à cette situation et aux enjeux qui en découlent. À méditer, donc :

- Pour le *Preliminary English Test (PET)*, rebaptisé pour l'occasion en *Cambridge English Certificate (CEC)*, le ministère aurait accepté de payer jusqu'à trois millions d'euros à Cambridge ESOL. Les collègues qui participent à l'élaboration des sujets d'examens nationaux, tels que le brevet des collèges et le baccalauréat, seront ravis d'apprendre qu'enfin le ministère a décidé de rémunérer comme il se doit ce genre de travail, et avec une générosité sans précédent…
- Cambridge ESOL était sans doute prêt à fournir le personnel (vacataire) pour faire passer et corriger les épreuves, conformément à sa pratique habituelle, mais avec les conséquences que l'on peut imaginer sur le montant (déjà exorbitant) du contrat. Peu étonnant donc que le ministère ait préféré nous transformer en petites mains bénévoles.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.3. Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !

Richard Comerford

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Bien entendu, les auteurs des sujets Cambridge ESOL n'ont pas négligé le marché des produits dérivés : méthodes de bachotage, CD, annales…
- Le contenu des épreuves de ce CEC risque de décevoir ceux qui, compte tenu des sommes dépensées, s'attendent à avoir au moins un « *produit* » supérieur à ce que nous sommes capables d'élaborer nous-mêmes à l'Éducation nationale. Voici un échantillon des questions peu motivantes posées à nos élèves pour l'épreuve d'expression orale :

  Talk about your favourite street (Parlez de votre rue préférée)

  What is your favourite place to go shopping ? (Quel est votre endroit préféré pour faire vos courses ?)

  What do you do in your free time ? (Que faites-vous de votre temps libre ?)

  What would you do if you won 500 dollars ? (Que feriez-vous si vous gagniez 500 dollars ?)

  Which country would you like to visit ? (Quel pays aimeriez-vous visiter ?)

  Talk about this picture (photo d'un mariage à l'église) (Parlez de cette image).

- Contrairement à ses pratiques habituelles, Cambridge ESOL s'était engagé à incorporer des éléments culturels au CEC, à la demande du ministère. Au vu des épreuves, on se demande bien ce que Cambridge ESOL entend par « culturel »…
- Cambridge a joué un rôle prépondérant dans l'élaboration du CECRL. Depuis de nombreuses années Cambridge et les Eurocentres[1] militent auprès du Conseil de l'Europe pour la généralisation en Europe de certifications en langues. Le consortium ALTE (Association of Language Testers in Europe), fondé par Cambridge en 1989, continue d'œuvrer avec le même objectif. On pourrait même rebaptiser le CECRL en « Cadre Cambridge-ALTE-Eurocentres » sans trop s'éloigner de la vérité.
- D'autres organismes lorgnent déjà ce marché juteux, notamment le certificateur américain ETS.

Il semblerait donc opportun d'émettre l'hypothèse suivante : l'objectif principal du CECRL ne serait-il pas de fournir un prétexte à la généralisation de ces certifications ? Le bénéficiaire principal d'une telle généralisation serait bien évidemment Cambridge ESOL, le marché

1 École de langues Suisse ; le CD accompagnant le CECRL est estampillé de son logo commercial…

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.3. Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !

Richard Comerford

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

potentiel de certifications en anglais étant quasiment sans limites. Et une question s'impose : pourquoi la France a-t-elle pris unilatéralement la décision d'ouvrir les portes de ses écoles publiques à ces marchands de certifications ?

L'Éducation nationale a signé un contrat d'une durée de trois ans avec Cambridge ESOL. On espère qu'il n'est pas trop tard pour que le ministère reconnaisse son erreur et mette fin dès que possible à cette dérive.

Richard Comerford
Professeur d'anglais en lycée, académie de Versailles

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.4. « Des tests calibrés de façon scientifique »

Entretien avec Anthony Harvey

En contrepoint à la vigoureuse dénonciation qui précède (article de Richard Comerford), les *Cahiers* ont interrogé le directeur de Cambridge ESOL France, Anthony Harvey, Country Manager, France & Benelux, University of Cambridge ESOL Examinations.

Cahiers pédagogiques : *Quel est le lien de Cambridge ESOL avec la célèbre université de Cambridge ? Êtes-vous un organisme universitaire ?*

Anthony Harvey : Oui. University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL) est un département de la célèbre université de Cambridge. Il est le plus grand certificateur d'anglais langue étrangère en Europe.

C.P. : *Depuis de très nombreuses années, Cambridge ESOL organise des examens, à notre connaissance, au Royaume-Uni surtout, pour les étrangers, n'est-ce pas ? Quels sont historiquement les objectifs de votre organisme ?*

A.H. : En effet, Cambridge ESOL travaille dans 130 pays à travers le monde et 2,2 millions de candidats ont passé un de nos examens ou tests dans l'année 2007/08. Notre mission : « *Proposer aux apprenants et professeurs des examens, tests et diplômes de renommée internationale et de haute qualité. Ces différents outils ont été conçus dans l'optique de favoriser l'atteinte des objectifs professionnels, scolaires et personnels des utilisateurs.* »

En France nous disposons d'un réseau de 40 centres agréés, constitué d'universités d'État et catholiques, de CEL de la chambre de commerce, de GRETA, etc. Ces centres proposent des examens pour les 6 niveaux du CECRL de A1 à C2, dans un anglais général et en milieu professionnel.

C.P. : *Et à l'heure actuelle ? Quels sont les rapports entre Cambridge ESOL, le* Cadre européen *et les certifications ?*

A.H. : Ces rapports sont très étroits. En réalité il est facile de dire que des certifications sont alignées sur ce *Cadre* (et tous les certificateurs le font !), mais Cambridge ESOL est, dans un certain sens, à l'origine de ce *Cadre*.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.4. « Des tests calibrés de façon scientifique »

Entretien avec **Anthony Harvey**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Brian North, le concepteur principal, a cité l'importance des examens de Cambridge comme base, surtout pour les niveaux B2 et C2. L'alignement de nos examens est enraciné dans des recherches de longue date. Un candidat qui est reçu au *First Certificate in English (FCE)*, par exemple, est absolument sûr d'être certifié au niveau B2, et cela dans les cinq compétences, y compris l'expression orale et écrite, comme requiert le CECRL.

C.P. : *Un contrat de trois ans a été signé avec l'Éducation nationale pour la validation des certifications des élèves de secondes européennes et des premières années des lycées techniques, c'est un immense marché qui s'ouvre ?*

A.H. : Cela dépend de votre définition de « immense », mais c'est certainement important. 18 500 candidats se sont portés volontaires en avril 2008 pour ce test, le *Cambridge English Certificate (CEC)*.

C.P. : *Au-delà de la valeur internationale sur laquelle vous insistez, nous voudrions en savoir plus sur l'examen lui-même. Voici des questions clés soulevées par des collègues. Quelle est la différence entre le* PET (Preliminary English Test) *que vous proposez habituellement et le* CEC, *aménagé spécialement pour l'Éducation nationale ? Vous parlez de l'inclusion dans le* CEC *d'un élément culturel absent du* PET *? Pouvez-vous en dire un peu plus aux enseignants sur cet élément culturel ?*

A.H. : Le *CEC* est en effet très proche du *PET*. La durée des épreuves, le style, le format des items et le langage testé sont les mêmes. Mais le ministère nous a demandé d'inclure également un « élément culturel ». Cet élément ne consiste pas à poser des questions sur le mode de vie ou les institutions des pays anglophones ; il s'agit plutôt de transposer les questions dans un contexte anglophone. Par exemple, lors de l'épreuve du *PET,* vous pourrez trouver une épreuve à trous sur l'architecture de Gaudi à Barcelone, alors que le ministère préfèrerait pour le *CEC* un tel exercice sur un architecte anglais ou américain. Ceci est juste un exemple. Les enseignants ne doivent donc pas en avoir peur. Il ne s'agit pas de tester les connaissances historiques ou géographiques des élèves.

C.P. : *Autre différence : le système de notation B1/A2 ? Est-ce aussi une demande spécifique d'offrir deux niveaux simultanément ? Comment le niveau proposé à nos élèves a-t-il été déterminé ? Il s'agit de nos meilleurs*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.4. « Des tests calibrés de façon scientifique »

Entretien avec **Anthony Harvey**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

élèves de lycée, ceux des sections européennes, pourquoi leur proposer le niveau B1, généralement considéré comme celui du collège ? Ou à défaut le niveau A2, celui du socle commun ?

A.H. : Il faut peut-être demander cela au ministère, mais nous avons compris que le niveau cible à 16 ans (fin de la scolarité obligatoire) est le niveau B1, le niveau B2 étant un niveau à atteindre en terminale.

En revanche, à partir de cette année, les professeurs évaluent les compétences en LV1 à A2 en troisième. Mais il est clair que tous les élèves de seconde à ce jour n'ont pas atteint le niveau B1. C'est un processus et il est à noter que le texte officiel parle des niveaux que les élèves « devront atteindre », sans spécifier une date. C'est l'objectif. C'est vrai qu'il s'agit ici des sections européennes, et les élèves sont plus forts en langues (au moins pour la partie orale). Cependant, les résultats montrent que l'objectif établi par le MEN est réaliste. En tout cas, les élèves qui ne sont pas arrivés à B1 ont été certifiés à A2 (nous comptons seulement 8 % d'échec).

Il y a donc une récompense pour les élèves qui ne sont pas arrivés au niveau B1 mais y sont proches. Il est à noter que ce système demandé par le MEN français a eu un effet sur les certifications de Cambridge ESOL, car à partir de mars 2009, les candidats au *Key English Test (KET)* à A2 et le *Preliminary English Test (PET)* à B1 qui n'arriveront pas au niveau requis pourraient être certifiés au niveau du CECRL inférieur.

C.P. : *La question du calibrage des épreuves occupe de nombreux experts. Les examens que vous proposez sont-ils réellement fiables ? Comment s'en assure-t-on ?*

A.H. : C'est une question importante, mais qui demanderait une réponse très longue. Ici, pour être bref, je peux dire qu'il y a un énorme travail de calibrage derrière le *CEC* comme pour tous nos examens. Par exemple pour le *CEC,* en collaboration avec le ministère et les IA-IPR, nous avons conduit (et nous répétons l'exercice tous les ans) des prétests dans des lycées français pour vérifier que les items soient vraiment au niveau approprié.

À Cambridge, il y a énormément de travail de calibration scientifique. Je pourrais fournir aux intéressés un article technique sur cet aspect pour

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

prouver que les questions posées dans le *CEC* sont précisément calibrées aux niveaux concernés.

C.P. : *Comment stimule-t-on les meilleures réponses possibles de la part des candidats ? Comment tient-on compte des diverses réactions émotionnelles qui peuvent jouer sur eux ?*

A.H. : Les examinateurs sont formés pour mettre les candidats à l'aise (dans une situation forcément stressante) et la correction est basée sur le positif et non sur le négatif. Il n'y a pas, par exemple, chez Cambridge ESOL, le système qui consiste à commencer avec un certain nombre de points et à enlever un point pour chaque erreur. L'achèvement de la tâche (c'est-à-dire une communication effective) est récompensé. L'anglais est réel et les exercices sont motivants.

C.P. : *En conclusion, en quoi pensez-vous que Cambridge ESOL apporte une expertise particulière ?*

A.H. : Cambridge ESOL, « *expert in language assessment* » comme nous disons, travaille depuis 1913 avec des ministères de l'Éducation et des autorités régionales et locales partout dans le monde. En Europe, nous avons des projets importants comme en Italie ou en Allemagne. Nous menons maintenant, en collaboration avec le CIEP de Sèvres, L'Institut Goethe, l'Institut Cervantes, etc., le projet SurveyLang piloté par la Commission européenne. Nous avons également monté un énorme projet à long terme, English Profile, afin d'élaborer les capacités des apprenants à chacun des six niveaux européens. Nous sommes membre fondateur d'ALTE (Association of Language Testers in Europe), ONG internationale sous l'égide du Conseil de l'Europe et attachée également à l'ONU, dont Cambridge ESOL détient, actuellement, la présidence. Je pourrais continuer, mais je pense qu'il me suffit de dire que nous avons une expertise exceptionnelle et que notre mission est de proposer cette expertise au bénéfice de tous.

Anthony Harvey
Country Manager, France & Benelux
University of Cambridge ESOL Examinations

Propos recueillis par Sylvie Abdelgaber

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Troisième regard sur les évaluations « *Cambridge* », cette fois pour s'interroger sur le rapport entre l'utilité de l'opération et son cout très élevé.

Un stage de deux jours et demi organisé en janvier par le ministère de l'Éducation nationale et Cambridge ESOL m'a incitée à examiner de plus près l'organisation et les objectifs des certifications en langues telles qu'elles sont mises en place en France depuis les textes officiels de 2005.

Ce stage était destiné aux enseignants, formateurs et inspecteurs appelés à participer à la certification en anglais des élèves de seconde des classes européennes et/ou à former les enseignants devant y participer en 2009. Les participants étaient regroupés à Paris dans la tour Areva à La Défense, mais venaient de toute la France, y compris non métropolitaine.

Le groupe a suivi avec beaucoup d'intérêt les explications des formateurs de Cambridge ESOL, et a pu étudier en détail le dispositif d'évaluation, que nous avons testé entre nous.

De nombreux participants revenaient pour la deuxième fois, ayant testé le dispositif l'an dernier dans leurs académies respectives. Leur expérience et les questions qui en ont découlé ont apporté un éclairage utile.

Qu'est-ce qui a changé à partir de 2005 ?

La mise en place des certifications en allemand, anglais et espagnol conduit inévitablement à réfléchir à l'évaluation des compétences linguistiques des élèves dans le second cycle depuis 2005.

Les textes officiels d'aout 2008 (D. nº 2005-1011 du 22-8-2005. *J.O.* du 25-8-2005) reconnaissent officiellement le CECRL dans sa dimension didactique (méthodes d'enseignement, répartition et progression des apprentissages) ainsi que les nouvelles modalités d'évaluation qu'il introduit :

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

> *La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le* Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) *publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.*
>
> - *à la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;*
> - *à la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.*
>
> *Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.*

Ces mêmes textes permettent l'externalisation de l'évaluation des acquis et reconnaissent officiellement la possibilité de la confier à des organismes conventionnés, y compris privés ou étrangers :

> *Article 3 – Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale.*
>
> *Article 4 – Ces certifications sont organisées par le ministère chargé de l'Éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention.*

Dès 2006, les professeurs d'allemand (moins nombreux que les hispanistes ou les anglicistes) ont été sollicités afin de tester (en partenariat avec l'institut Goethe et la KMK, équivalent allemand du ministère de l'Éducation nationale) puis à mettre en place les certifications.

Le ministère a ensuite confié les certifications en anglais et en espagnol à Cambridge ESOL et à l'Institut Cervantès. Les trois organismes sont membres de l'ALTE, Association des centres d'évaluation en langues en Europe. Cette association fondée en 1990 a un statut d'ONG ayant un statut participatif au Conseil de l'Europe. Suite à ces nouvelles orientations,

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

on peut s'interroger sur le rôle désormais attribué au personnel chargé de l'évaluation au sein du ministère de l'Éducation nationale.

Qui est évalué et sur quoi ?

Le ministère de l'Éducation nationale paye la certification niveau B1 en anglais aux seuls élèves des classes européennes. Cette même certification en allemand est proposée à tous les élèves de seconde, sans distinction depuis 2006.

Les élèves issus de classes de seconde générale peuvent passer les mêmes tests d'anglais s'ils contactent Cambridge ESOL directement ou avec l'aide de leurs professeurs et payent la passation.

La certification proposée par Cambridge ESOL est adossée au CECRL, dont l'échelle d'évaluation comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés pour former en tout six niveaux.

Cette certification porte sur les performances en compréhension orale et écrite, en expression écrite ainsi qu'en expression orale (prise de parole en continu et interaction).

On remarque néanmoins que l'aspect culturel mentionné par les textes de 2005 n'est pas évalué.

Je cite :

> *À chacun de ces niveaux correspondent un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, sociolinguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.*

L'évaluation correspond au niveau B1, mais a été taillée sur mesure pour la France (champs lexicaux, thèmes abordés). Il est à remarquer cependant que les différents volets de l'évaluation ne tiennent compte ni des programmes d'anglais de collège ou de seconde, et la dimension culturelle des programmes nationaux en est totalement absente. Il serait logique, puisque la certification répond à une commande du ministère français, que la dimension culturelle évoquée dans le texte officiel de 2005 soit incluse. Les candidats sont des élèves de seconde qui sont évalués en mars et avril. Les programmes culturels des paliers 1 et 2, ainsi qu'une partie du programme de seconde pourraient figurer dans un des volets de la certification, d'autant plus que pour les élèves des classes européennes les contenus culturels revêtent une importance primordiale.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Comment évalue-t-on ?

On évalue au sein des établissements, qui doivent garantir la bonne réception et la distribution des documents, l'organisation matérielle (planning, salles, listes) ainsi que la mobilisation et formation du personnel (surveillants, professeurs).

Il y a des épreuves écrites et des épreuves orales, qui testent la performance des candidats dans les cinq activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, ainsi que les deux facettes de l'expression orale : prise de parole en continu et interaction.

L'évaluation de l'expression orale pose le plus de problèmes d'organisation, car les élèves doivent passer par groupes de deux. La passation du test nécessite la présence de deux évaluateurs (l'interlocuteur et l'assesseur). Il est complexe d'assurer la fluidité des passations et de respecter le temps imparti. Pour bien faire, il faudrait un surveillant pour gérer les mouvements, une salle d'attente pour les binômes prédéterminés. Les élèves sont évalués sur leur capacité à prendre la parole et à interagir, le tout regroupé en une épreuve de 20 minutes par binôme.

Que dire du choix de Cambridge ESOL ?

Comme pour l'allemand et pour l'espagnol, le ministère de l'Éducation nationale a choisi d'externaliser la conception, l'élaboration et la fiabilité de la batterie de tests pour l'anglais. Après un appel d'offres, le choix s'est porté en 2008 sur Cambridge ESOL pour un contrat de trois ans.

Les établissements, de leur côté, gèrent la réception des tests et organisent les certifications, dont la passation est assurée par des professeurs d'anglais, qui sont le plus souvent ceux qui enseignent en classe européenne ou dans l'établissement concerné. Le fait que les examinateurs soient aussi les professeurs qui forment les candidats à la certification pose problème. Même si les critères d'évaluation sont rigoureusement cadrés, le risque d'une part de subjectivité est difficile à éliminer.

On constate que l'évaluation des compétences en langues est de plus en plus souvent confiée à des organismes privés. Cette tendance s'est d'abord répandue dans les universités, puis a été étendue à l'enseignement secondaire suite à la publication des textes de 2005.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Face à la multiplication des prestataires de service dans le domaine de l'évaluation, on ne peut s'empêcher de comparer Cambridge ESOL avec d'autres qui se sont implantés en France ces dernières années.

Cambridge ESOL est un organisme membre de l'ALTE qui a une grande expérience dans le domaine de l'évaluation (depuis 1917) et emploie des gens compétents. On peut difficilement leur reprocher leur manque de sérieux ou de rigueur. Tous les protocoles d'évaluation sont passés au crible et testés. Les points forts mis en avant par Cambridge ESOL sont la fiabilité, la justesse et la justice. Les tests sont scrupuleusement débarrassés de tous les éléments susceptibles de causer la moindre discrimination basée sur l'origine, le sexe ou le handicap.

ETS, entreprise américaine qui occupe depuis quelques années le marché français avec des évaluations comme le TOEIC par exemple, suscite bien plus de controverses sur le plan international. ETS a décroché il y a plusieurs années un marché important en Grande-Bretagne (les évaluations de tous les élèves de GB, à tous les niveaux). Les erreurs, défaillances, retards et aberrations se sont accumulés au fil des années et ont fini par provoquer un scandale au plan national (abondamment documenté par la BBC), si bien qu'ETS a finalement perdu le contrat.

Cela étant, quelles que soient les qualités de Cambridge ESOL, on peut se demander (vu l'enjeu modeste que représente la certification des seuls élèves des classes européennes) si la somme d'argent investie n'aurait pas pu être attribuée à des spécialistes de l'évaluation moins couteux. Je songe à tous ceux qui ont construit les évaluations à l'entrée en seconde au début des années 90. Cette évaluation a été abandonnée en 2001 à cause de la lourdeur et de l'ambition pointilleuse du dispositif, mais on se rend compte avec du recul de ce qu'elle a apporté sur le plan didactique. On lui doit en particulier la distinction entre l'entrainement et l'évaluation, la notion d'évaluation diagnostique non chiffrée et la répartition des élèves en groupes de compétences.

Mal dosée, mal expliquée, mal comprise, mal utilisée et desservie par un logiciel défaillant (EVAREM), cette évaluation avant-gardiste n'a pas reçu l'accueil qu'elle méritait, parce qu'elle proposait déjà l'analyse détaillée des différentes capacités mobilisées lors de l'apprentissage des langues

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ainsi que l'évaluation de la prise de parole en continu et en interaction (avec l'aide de l'assistant de langue).

Pourquoi évalue-t-on ?

Selon Cambridge ESOL, ces certifications sont reconnues sur le marché du travail dans tous les pays de l'Union européenne et seraient valables sans limitation dans le temps. Mais comme il n'y a pas de garantie contractuelle avec les éventuels employeurs, ces derniers seront seuls juges.

De toute façon, il est fort à parier que la plupart des élèves de classes européennes poursuivront leurs études et obtiendront des diplômes d'une valeur supérieure au niveau B1 (le niveau B2 pour le baccalauréat, voire davantage si des diplômes universitaires sont acquis).

Qui plus est, la certification n'est pas véritablement un entrainement aux épreuves du baccalauréat, dont le déroulement et les critères d'évaluation sont très différents.

Il est donc à craindre qu'en réalité ce certificat ne serve qu'à procurer une satisfaction individuelle aux candidats et à leurs familles.

Il serait bien plus juste et logique de garantir la passation gratuite à tous les élèves de seconde, ou bien, si l'on tient à faire des économies en limitant le nombre d'élèves, de choisir ceux qui sont en difficulté et songent à quitter le système entre l'entrée en seconde et le baccalauréat, sans diplôme ou attestation correspondant au nombre d'années d'études.

Seule cette situation pourrait donner du sens à la gratuité limitée à un groupe désigné.

Et pour quel cout ?

Le deuxième jour du stage, une fonctionnaire du ministère est venue apporter quelques informations et répondre à nos questions. L'aspect financier a évidemment suscité de très nombreuses questions.

Un peu gênée, elle n'a pas su nous donner le cout exact par élève, mais a avancé une approximation : quelque chose entre 40 et 100 euros.

Elle nous a également informés qu'une lettre a été envoyée aux recteurs pour leur demander de rémunérer les examinateurs en HSE mais n'a pas caché qu'il faudrait sans doute négocier cette rémunération au cas par cas. Il se peut donc que les recteurs de certaines académies refusent

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.5. Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de payer les examinateurs, mais le ministère n'interviendra pas pour garantir le paiement. Aucune possibilité de décharger de cours les futurs examinateurs n'a été envisagée.

Il est à signaler que l'an dernier, les professeurs certificateurs qui ont participé à la phase d'expérimentation n'ont reçu aucun dédommagement. Ajoutons également que les professeurs certificateurs d'allemand n'ont été ni rémunérés ni déchargés de cours pour les trois années (2006, 2007, 2008) où ils ont assuré la correction des copies de l'écrit et la passation de l'oral.

On peut douter de la survie dans le temps d'un système qui garantit une rémunération à ceux qui créent le protocole d'évaluation (Cambridge ESOL), mais pas à ceux qui en assurent la passation (les enseignants), d'autant plus que l'administration des tests est à la fois contraignante et chronophage. En effet aucun examinateur n'est autorisé à le faire sans avoir assisté à la formation. Comprendre et appliquer correctement le système demande une grande concentration et de l'entrainement, en particulier pour l'évaluation de l'expression orale.

On ne peut s'empêcher de comparer à cela l'effort financier nécessaire pour mettre en place le système : un contrat de trois ans avec un prestataire de service étranger mondialement reconnu, une mobilisation de deux jours minimum pour former les intervenants, des heures de cours supprimées, des locaux mobilisés, des frais à rembourser.

J'ose à peine imaginer ce qu'a couté le déplacement des collègues de province ou des Antilles vers la tour Areva en janvier, la location de la salle, les nuits d'hôtel, la rémunération des formateurs de Cambridge.

Biliana Dimic
Enseignante, formatrice, académie de Créteil

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

De la refonte du programme à la réflexion sur l'évaluation…

5.6. Quand le CECRL est moteur d'innovation

Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

L'équipe de l'école de commerce ESC Rouen utilise la souplesse des directives européennes pour revoir sa conception de l'enseignement des langues : cela l'emmène plus loin qu'on ne pouvait le prévoir, car tout se tient, du travail par compétences aux formes d'évaluation.

Lorsque le Groupe ESC Rouen a repensé ses programmes d'enseignement des langues, nous nous sommes tout naturellement interrogés sur les politiques linguistiques européennes, et plus particulièrement sur le *Cadre européen commun de références* et le *Portfolio européen des langues*. Une des spécificités de ces outils pédagogiques réside dans l'apparent vide méthodologique qui régit les textes et directives européennes les décrivant. Néanmoins, loin de le considérer comme une lacune, nous y voyons un formidable espace de liberté propice à l'innovation pédagogique qui nous a permis de répondre à nos contraintes.

Une formulation non directive

L'analyse de la directive *European Language Portfolio : Directives and Guidelines*[1] publiée par la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg en mai 2004 en est une illustration. Très largement descriptive, cette dernière, pourtant dédiée à l'utilisation, est particulièrement ouverte et non directive dans sa formulation ; il est par exemple demandé aux utilisateurs d'accepter de « *créer des conditions dans lesquelles les* PEL (Portfolio européen des langues) *peuvent être utilisés d'une manière efficace.* » Quelles sont ces conditions ? Que peut-on considérer comme étant une manière efficace ? La formulation des points 4.2, 4.4 et 4.6 qui commencent par « *faire en sorte que […]* » est tout aussi évasive et laisse ainsi le choix des méthodes et pratiques aux autorités et institutions

1 Lire la **déclaration des ministres européens de l'Éducation sur le thème principal de la 20e Session sur le site du Conseil de l'Europe**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

éducatives. Il en va de même pour le CECRL qui, contrairement au « niveau seuil » qui définissait des principes méthodologiques, est ouvert et non dogmatique :

> « *En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le* Cadre de référence *se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leur démarche pratique. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser ; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant.* »[2]

Ainsi le CECRL n'opte pour aucune théorie particulière de l'enseignement/apprentissage des langues et se justifie par le fait qu'« *À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le* Cadre de référence *lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage.* »[3] Tout le document s'inscrit dans cette démarche de non-positionnement : « *Soyons clairs : il ne s'agit nullement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses.* »[4]

Certes, les divers guides et directives qui l'accompagnent, ainsi que le document fondateur (Conseil de l'Europe, 2001), le rattachent très clairement à l'approche dite « par compétences » et le placent dans la perspective actionnelle. Une recherche d'occurrences dans la version électronique du *Cadre européen* de référence permet d'appréhender l'importance que revêt la notion de compétence. Nous ne dénombrons en effet pas moins de 354 occurrences de « compétence » au singulier

2 Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe (Strasbourg), les éditions Didier, Paris 2001, p.21

3 Ibidem, p.108

4 Ibidem, p.4

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

et 186 au pluriel, soit un total de 540. De plus, tout le chapitre 5 y est consacré.

L'apprenant au cœur du processus

Voilà encore un espace de liberté et de créativité délibéré propice à l'innovation sans pour autant être détaché de tous concepts ou notions didactiques. Les politiques linguistiques européennes combinent ainsi lignes directrices et structurantes et flexibilité.

Il est toutefois à noter que l'approche positive que nous développons ici ne fait pas l'unanimité dans le monde de l'éducation. En effet, une enquête menée par la Division des Politiques Linguistiques en 2005[5] afin de mesurer l'impact du CECRL et son utilisation dans la communauté européenne laisse apparaitre des commentaires qui traduisent une certaine inquiétude face au CECRL : *« Some voices warning of the risk to view the CEFR as a prescriptive norm imposed on the European level rather than a descriptive reference framework offered by the Council of Europe. In some situations and for some people, anything that comes from abroad, especially from the EU, is taken as a directive or an imposition. »*[6] Le dossier spécial « Le *Cadre européen :* où en sommes-nous exactement ? » publié en 2008 dans *Les Langues Modernes* (février 2008), la revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, en donne également plusieurs exemples.

Dans ce contexte, qu'entendons-nous concrètement par « nous utilisons le CECRL et le PEL » ?

Nous avons mis en place deux innovations majeures en découpant l'offre de cours (c'est-à-dire l'enveloppe horaire définie par les directions de programmes) en deux entités, à savoir les Ateliers d'Objectifs (AO) d'une part et les cours de Tronc Commun (TC) associés à des Tutorats Linguistiques.

La mise en place de cette nouvelle façon de concevoir nos enseignements a bousculé beaucoup plus d'aspects que nous l'avions imaginé au début. En voulant démarquer les AO par une approche basée sur le

5 **Survey on the use of the *Common European Framework of Reference for Languages*, synthesis of results, 2006**

6 Ibidem, p.5 Cette citation décrit le risque d'inquiétude lié au fait que le *Cadre* pourrait être perçu comme une norme imposée au niveau européen et non comme un cadre de référence descriptif proposé par le Conseil de l'Europe. Certains considèrent en effet que tout ce qui vient de l'étranger, et en particulier de l'Union européenne, est à prendre comme une directive ou une obligation d'exécution.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

développement de compétences et une approche actionnelle, nous avons souhaité passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage en plaçant l'étudiant au cœur de son apprentissage. Il se doit d'être actif, d'être un acteur social, partie prenante dans l'exécution de tâches. Les AO ont aussi été un moyen d'influencer les pratiques pédagogiques utilisées en insistant sur la nécessaire démarcation entre cours de Tronc Commun et AO ; le glissement de paradigme prend forme au passage de l'un à l'autre. Nous avons placé les connaissances plus théoriques (méthodologie, lexique…) au niveau du TC dans lequel les enseignants opèrent le transfert des connaissances qui doivent ensuite être utilisées, transformées en compétence à travers l'exécution de tâches et d'actions visant à vérifier que l'étudiant est performant, c'est-à-dire qu'il sait mobiliser ses connaissances dans des situations de communication inédites. Nous sortons ainsi des oppositions entre connaissances et compétences et les plaçons dans un continuum. L'AO est entendu comme un terrain d'expérimentation dans lequel l'étudiant va pouvoir s'essayer à l'exécution de tâches. Nous partons en effet du postulat que ce n'est pas parce qu'il connait « ses temps » et qu'il sait remplir de manière satisfaisante un exercice à trous que l'étudiant sera capable de les employer au moment opportun et de façon spontanée en situation inédite. S'assurer qu'un étudiant est performant, c'est aussi vérifier que ce passage du stade des connaissances à celui des compétences est opérationnel.

Le *Portfolio*, un élément central

Les TC/AO sont déclinés de telle sorte que chacune des cinq compétences, telles qu'elles sont définies par la grille d'auto-évaluation CECRL (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire) est mise en exergue. Nous avons mis au point un document appelé matrice qui permet de décrire les tâches qui vont être simulées, les projets qui vont être entrepris, les objectifs ainsi que les compétences mises en exergue, sans toutefois les cloisonner. Ainsi la simulation d'une réunion professionnelle, qui a pour objectif de statuer sur le sort d'un employé suite à des débats ayant confronté plusieurs acteurs de l'entreprise, mettra davantage en avant les compétences suivantes : « prendre part à une conversation » se verra attribuer 5 étoiles[7], « s'exprimer oralement

7 Plus une compétence est travaillée plus elle se voit attribuer d'étoiles avec un maximum de cinq.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.6. *De la refonte du programme à la réflexion sur l'évaluation…*

Quand le CECRL est moteur d'innovation

Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

en continu » 3 étoiles car chaque équipe aura également à présenter son point de vue et ses arguments, « écrire » 2 étoiles pour la prise de notes et le compte rendu.

Cette articulation des compétences est importante car, d'une part, elle a un impact direct sur la compréhension des attentes et des objectifs par les étudiants, et d'autre part, parce qu'elle est réexploitée dans les tutorats linguistiques dont le PEL est l'outil de pilotage pédagogique. Les étudiants, à divers moments de leur cursus, bénéficient d'entretiens leur permettant de faire le bilan sur leurs progrès, les points d'amélioration, leurs objectifs… par compétence, et d'établir leur profil linguistique avec la grille d'auto-évaluation. Le PEL est ainsi considéré comme un ciment autour du dispositif TC/AO.

Une fois la refonte de notre programme déployée et sa philosophie fixée, nous entamons désormais une réflexion sur l'évaluation. En effet, avec un système basé sur une approche actionnelle très différent du précédent système, nous nous sommes tournés vers des solutions innovantes : les scénarios, à la fois en tant qu'outil pédagogique et en tant que base d'évaluation. Nous nous situons dans la lignée du travail mené par Claire Bourguignon, qui a participé à la formation de l'équipe pédagogique du département Langues, Cultures et Société du Groupe ESC Rouen, et pour qui « *construire un scénario, c'est […] prévoir l'enchainement logique d'une série de tâches communicatives liées entre elles qui permettront d'accomplir une tâche complexe* »[8].

L'objectif était de sensibiliser les professeurs et d'entamer une réflexion sur la nécessaire adéquation entre le type d'évaluation et les méthodes pédagogiques employées. Suite à cette formation, nous avons construit un scénario qui ne se veut pas aussi ambitieux que ceux créés par l'équipe du Diplôme de Compétence Langue, néanmoins il en est directement inspiré par sa construction et sa philosophie. Nous sommes dans une phase expérimentale mais les retours sur les premières expériences menées sont très positifs et encourageants.

Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

8 Claire Bourguignon, *Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre 2005, p. 39

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

5.7. Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'université ?

Cédric Sarré

Dans l'enseignement supérieur, l'équivalent du CECRL est le CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Une démarche qui suscite un intérêt croissant de la part des étudiants comme des enseignants, et qui pourrait bien faire bouger les pratiques.

L'enseignement des langues à l'université dans le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), autrefois appelé public de non-spécialistes, a toujours été très différent d'un établissement à l'autre. Cependant, force est de constater que les choses ont beaucoup évolué ces dernières années, notamment en termes de pratiques pédagogiques et d'objectifs dans les formations proposées. Ainsi, les cours de grammaire en amphi – pour lesquels les étudiants étaient bien souvent évalués à grand renfort de QCM – et la traduction de textes, autrefois considérés comme pratiques de base, sont maintenant bel et bien derrière nous. Elles font désormais place à des objectifs définis en termes de compétences langagières et à des pratiques pédagogiques directement issues de la perspective actionnelle prônée par le CECRL. Dans nombre d'établissements, comme cela a été le cas à l'université d'Orléans, cette (r) évolution en marche a été en partie une conséquence de l'introduction du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur).

Au commencement…

C'est en 2000, dans un contexte marqué par l'attitude volontariste du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en matière d'apprentissage des langues à l'université, que l'impulsion fut donnée par la publication d'un arrêté, véritable acte de naissance du CLES. La volonté était de donner aux enseignants du supérieur un outil pour

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

mesurer et attester de façon plus objective (dans le sens où il s'agit d'une certification « semi-externe » : l'appareil de certification est externe, les sujets étant nationaux, les correcteurs-examinateurs accrédités sont internes à l'établissement ou locaux) les compétences en langues des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues, alors même que l'offre en termes d'outils ne correspondait pas à la demande : tous les enseignants de terrain s'accordent en effet à dire que, par exemple, le fait d'avoir obtenu un score honorable au TOEIC (Test Of English for International Communication) ne garantit pas que l'étudiant sera capable de communiquer en situation de communication réelle. Après deux phases expérimentales successives (en 2000/2002 et 2003/2005) qui ont permis de réunir plus de 8 000 candidats en 2005, la certification CLES s'est vue pérennisée par la publication d'un nouvel arrêté en 2007. Elle est le fruit du travail d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de terrain qui continuent de croire en la nécessité de disposer d'une alternative aux certifications venues du secteur privé dans la palette des certifications en langues proposées à leurs étudiants.

Principes

Le principe de base des sujets CLES est qu'ils sont organisés sous forme de scénarios d'évaluation, reprenant ainsi l'une des clés de voute de la perspective actionnelle qui *« considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »* Les activités langagières *« s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »* Tout sujet CLES s'ouvre donc sur une mise en situation la plus vraisemblable possible qui explicite le rôle que le candidat sera amené à jouer. De façon à pouvoir accomplir sa mission, dont l'aboutissement prend la forme de tâches de production écrite et orale, le candidat doit effectuer des tâches de compréhension de l'écrit et de l'oral qui lui permettront de repérer et d'extraire les éléments essentiels des documents proposés, éléments qui viendront par la suite alimenter les tâches de production (réinvestissement des informations repérées : les tâches de compréhension sont au service des tâches de production). À la différence des certifications en langues où seules les compétences de réception sont évaluées de façon directe

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.7. Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'université ?

Cédric Sarré

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

par des tâches de type QCM, la certification CLES permet aux candidats d'attester de leurs compétences opérationnelles en langues à trois niveaux différents : CLES 1 (correspond au niveau B1), CLES 2 (correspond au niveau B2) et CLES 3 (correspond au niveau C1). La jeunesse du CLES, argument souvent utilisé par ses détracteurs, est en fait un atout majeur puisqu'elle lui a permis d'être bâtie entièrement sur le CECRL publié avant sa création : non seulement les niveaux de compétence du CLES sont adossés aux niveaux de communs de référence du CECRL (contrairement aux certifications préexistantes qui ont tenté, tant bien que mal, de déterminer après coup des correspondances souvent approximatives avec l'échelle européenne), mais les grilles d'évaluation des tâches de production reprennent aussi les descripteurs de compétence du CECRL pour chacun des trois niveaux. Les thématiques retenues, quant à elles, sont également issues des descripteurs du CECRL : ainsi, le scénario CLES 1 (« scénario mobilité ») est orienté autour de la thématique « vivre et étudier à l'étranger », le scénario CLES 2 (« scénario études ») propose aux candidats de traiter une thématique issue de l'actualité générale (sujet de société) ramenée au contexte des études universitaires, et le scénario CLES 3 (« scénario recherche ») propose des thématiques issues du champ de spécialité (au sens large) des candidats. En termes de compétences, CLES 1 permet d'évaluer les compétences de réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), ainsi que la production orale et écrite. CLES 2 évalue également les compétences de réception et la production écrite, mais l'interaction orale (ou production orale en interaction) se substitue à la production orale en continu. CLES 3 permet d'évaluer l'ensemble des cinq compétences (compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite). Le CLES est donc une certification complète puisqu'elle permet d'évaluer de façon directe l'ensemble des compétences langagières. Enfin, la certification CLES présente l'avantage d'être multilingue : les compétences des étudiants peuvent être évaluées dans neuf langues différentes (allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, arabe, grec, russe, polonais auxquelles viendront s'ajouter prochainement chinois, néerlandais et suédois) avec un format de sujets identique quelle que soit la langue. Le CLES s'inscrit ainsi parfaitement dans « l'approche plurilingue » encouragée par le CECRL.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Validité, fiabilité et objectivité

Le CECRL considère comme fondamentaux les concepts de validité et fiabilité dès lors qu'on s'intéresse à l'évaluation. S'agissant du CLES, ce qui est mesuré – la compétence à communiquer langagièrement en milieu universitaire – à travers un scénario d'évaluation ancré dans des situations relatives à la vie universitaire est bien ce pour quoi le dispositif a été conçu. Le principe de validité est donc respecté puisque *« ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué »* (CECRL : 135). Dans le même ordre d'idées, si l'on estime que ce que l'on souhaite effectivement évaluer est la compétence à communiquer langagièrement en milieu universitaire, un outil comme le TOEIC L & R, par exemple, ne peut pas être considéré comme valide, puisqu'il ne teste que les compétences de réception à partir de documents-supports fabriqués (comprenez ici, non authentiques) qui se disent relever de la sphère professionnelle. Le principe de fiabilité, quant à lui, est avéré dès lors qu'un même candidat qui passerait les mêmes épreuves à plusieurs reprises obtiendrait les mêmes résultats. Le CECRL insiste cependant davantage sur « l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme » (CECRL : 135) : autrement dit, dès qu'il y a prise de décision de la part du correcteur-examinateur en termes de réussite/échec, de validation/non-validation ou de niveau attesté, comment peut-on être certain de l'exactitude de cette décision ? Cette question est étroitement liée au degré d'objectivité de l'évaluation et nous conduit à nous intéresser au type de tâches proposées : les tâches visant à évaluer les compétences de réception ont souvent recours à des items objectifs (correction binaire : c'est juste ou faux) comme, par exemple, lorsqu'il s'agit d'apparier, de cocher, de sélectionner dans une liste, etc. À ce titre, une certification telle que le TOEIC L & R est donc objective puisqu'il est uniquement demandé au candidat de cocher des cases et que le test est ensuite « corrigé » par une machine. Les choses se compliquent lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de production : on ne peut plus parler, dans ce cas, d'objectivité mais plutôt de limiter au maximum la subjectivité. C'est dans ce but que le guide pour l'évaluation, compagnon du CECRL, préconise d'avoir recours à des barèmes où les descripteurs sont clairement exprimés, des listes de réponses acceptables et des exemples de « performances-types » (Milanovic : 29) dans le cas

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.7. Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'université ?

Cédric Sarré

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de « *tâches qui demandent de la production plutôt que de la sélection* » et qui seront donc « *évaluée [s] plus subjectivement* ». Le CLES a intégré ces principes dans son cahier des charges : les concepteurs de sujets doivent préciser dans le corrigé « *les items issus du dossier documentaire qui devront figurer dans la production.* » De plus, les grilles d'évaluation des tâches de production comportent les descripteurs de performance clairement exprimés et sont accompagnées de grilles annexes qui proposent des exemples de ce qui est acceptable ou non. Il apparait donc clairement qu'il n'existe pas de certification parfaite à tous points de vue, à la fois valide, fiable et objective.

Impact sur les pratiques

S'il est vrai que la certification en langues n'est pas une fin en soi et qu'il n'est pas question de « préparer » les étudiants à la certification qui est censée fournir un instantané de leurs compétences réelles en langues (« compétence à communiquer langagièrement ») à un instant T, il n'en demeure pas moins que l'impact de l'appareil de certification sur l'apprentissage mis en place en amont est indéniable. Cet impact sur les pratiques pédagogiques est bien connu des docimologues qui le nomment effet rétroactif (ou *washback effect* en anglais). Notons cependant qu'il peut être positif ou négatif : induit-il une refonte réelle des pratiques pédagogiques ou un simple « bachotage » ?

Suite à l'introduction du CLES, les formations en langues – dans le cadre de cours « traditionnels » en face à face ou de dispositifs d'auto-formation guidée en CRL (Centres de Ressources en Langues) – intègrent désormais un travail systématique sur les compétences langagières. Ainsi, l'interaction orale, que le CECRL a contribué à faire reconnaitre comme compétence à part entière (la 5e compétence), a pris toute la place qui lui revient dans les enseignements de langues. De plus en plus souvent, les tâches proposées s'inscrivent dans un contexte donné en ayant recours à la scénarisation des situations d'apprentissage. D'autre part, le degré de spécialisation des thématiques proposées augmente avec le niveau de compétence de l'apprenant (langue plus générale en début de cursus, langue de spécialité en fin de cursus). Le traitement d'une thématique sous forme de scénario d'apprentissage se prête très bien à la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage en ligne faisant appel

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) : c'est le cas, par exemple, de la plateforme expérimentale CLADUO (Centre de Langues À Distance de l'Université d'Orléans) qui propose une formation en anglais des Sciences du Vivant à des étudiants de Master.

Enfin, les objectifs à atteindre dans le cadre des formations en langues sont désormais exprimés en termes de niveaux européens. Par exemple, certaines universités demandent un niveau B2 en langue à l'entrée en Master, d'autres à la sortie de Master : les formations en langues mises en place doivent donc permettre aux étudiants d'atteindre ces objectifs. Notons à ce propos qu'il existe un écart important entre les objectifs « officiels » (le ministère de l'Éducation nationale estime, par exemple, qu'un bachelier a atteint le niveau B2 dans sa LV1 à la sortie du lycée) et les objectifs « sur le terrain » (par exemple, une étude que nous avons menée à Orléans sur deux promotions d'étudiants inscrits en première année de Master de Sciences du Vivant montre que 79 % des étudiants n'ont pas atteint le niveau B1 en compréhension de l'oral et que seuls 62 % ont atteint le niveau B1 ou supérieur en compréhension de l'écrit à leur entrée en Master). Ainsi, l'exigence officielle toute récente d'attester d'un niveau C1 pour pouvoir accéder au corps des Professeurs des Écoles après la réussite au concours à compter de la session 2010 nous laisse rêveurs et perplexes à la fois.

Un effet rétroactif

Avec un peu plus de 14 000 candidats en 2007/2008 et pas moins de 35 centres certificateurs, la démarche CLES suscite un intérêt croissant à la fois de la part des étudiants, qui y voient une manière de certifier leurs compétences en langues dans un contexte plus concret, et de la part des enseignants de langues qui, pour la première fois, sentent qu'ils sont partie prenante dans les orientations d'un dispositif en perpétuelle évolution : le cahier des charges et les grilles d'évaluation sont en effet revus et améliorés chaque année en tenant compte des remarques et suggestions des enseignants de terrain qui pratiquent cette certification au quotidien. Le CLES contribue également à remettre en question les pratiques pédagogiques de bon nombre d'enseignants de langues, ce qui est l'un des objectifs affichés du CECRL : « *Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

apprenants, à se poser un certain nombre de questions ». Il contribue à introduire le CECRL dans l'enseignement supérieur et à harmoniser les objectifs des formations en langues au profit des étudiants du secteur LANSAD. Il serait cependant vain de croire que tous les enseignants de langues du supérieur connaissent le CECRL, ou ne serait-ce que son existence, notamment ceux qui sont affectés dans des établissements et composantes réfractaires au changement (bien souvent, les facultés de Lettres et Sciences Humaines). Une évidence s'impose alors : les établissements qui souhaiteront proposer la certification CLES à leurs étudiants ne pourront faire l'économie d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques en vigueur dans leurs formations en langues qui, à l'issue, s'appuieront nécessairement sur le CECRL. Le CLES nous fournit ainsi un formidable exemple d'effet rétroactif positif.

Cédric Sarré
Université d'Orléans

Le site national du CLES

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5.8. Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Lors des formations des professeurs de langues que nous menons à l'IFP[1] de Bretagne, le constat qui s'impose est le suivant : le CECR et le mouvement général de la rénovation des pratiques professionnelles ont permis aux enseignants de construire des tâches signifiantes pour leurs élèves, de réduire l'écart entre les tâches scolaires et les tâches communicationnelles à visée sociale, de développer des aspects de l'apprentissage ignorés jusqu'à présent : par exemple la mise en relief des stratégies développées par les apprenants, la composante pragmatique de la mise en œuvre des activités, ainsi que la priorité donnée à la pratique de l'oral en interaction.

Ce basculement/bousculement des pratiques – passer du paradigme d'enseignement lié à la pédagogie par objectifs au paradigme d'apprentissage lié à la centration des activités sur l'enfant en apprentissage – a généré plus ou moins d'inquiétudes selon le degré d'acceptation du changement à vivre. Cependant, dans les enquêtes que nous avons organisées auprès des collègues des collèges et lycées, tout semble montrer que ce changement, souhaité et nécessaire pour certains, imposé mais bénéfique pour d'autres, a contribué à une plus grande cohérence des pratiques pédagogiques au sein des établissements[2].

Quand il s'agit d'évaluer les travaux et/ou le parcours des élèves, un sentiment d'impuissance et d'incompétence surgit. Examinons la situation présente, les avancées, les tâtonnements, ce qui reste à construire.

Avancées

À l'heure actuelle, on peut remarquer que les enseignants s'éloignent de plus en plus de l'évaluation sommative « sèche » où l'élève doit renseigner une batterie d'exercices plus ou moins contextualisés, sans

1 Institut de Formation des Professeurs de Bretagne, Rennes.
2 À noter qu'en Bretagne, les professeurs référents langues qui ont la possibilité de suivre une formation spécifique sont un atout non négligeable à la condute du changement dans les équipes.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Stéphane Soulaine

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

lien entre eux, mélangeant les activités langagières, et le tout sans entrainement préalable. On s'éloigne assurément, et fort heureusement, des interrogations stériles qui ne peuvent en aucun cas faire le bilan des acquis des élèves si notre but est qu'ils agissent avec compétence dans le futur.

Confusion et approximations

Depuis deux ans, les préconisations ministérielles ont invité (voire imposé) les professeurs de langues à rénover leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Les injonctions qui ont obligé les enseignants du premier degré à valider le niveau A1 à l'issue du CM2, et les enseignants du second degré le niveau A2 en lien avec le DNB ont provoqué confusion des valeurs, approximations dans les pratiques et grandes inquiétudes. Voyons pourquoi.

Valider les acquis des élèves dans une démarche de compétences, comme le préconise le CECR, implique que les enseignants aient revisité leurs pratiques pédagogiques et aient effectué la bascule nécessaire qui les fait passer de l'enseignant-contrôleur à l'enseignant-observateur[3]. Rendre la validation obligatoire, sans avoir stabilisé un mode de pratiques, a généré une très grande confusion, car deux systèmes de valeurs doivent se côtoyer : un système qui met en valeur les acquis (évaluation positive : « *je valide tel critère parce que j'ai pu observer tel indice dans la production de l'élève* ») tente de cohabiter avec un système de points basé sur l'évaluation par la soustraction (« *j'enlève un point à chaque fois que je rencontre une erreur* ») ; approximations également, car on demande à des enseignants d'évaluer des activités langagières pour lesquelles ils ne sont pas formés (l'exemple le plus significatif étant la production de l'oral en interaction). Par conséquent, les gestes professionnels ne peuvent être qu'approximatifs.

Exemple nº 1 : Évaluer la production de l'oral en interaction suppose plusieurs prérequis :

Que les enseignants soient au clair avec la notion d'interaction ; or, en formation continue on remarque fréquemment que le sens attribué à

3 Philippe Perrenoud, *Observation formative et pédagogie différenciée* (faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991)

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Stéphane Soulaine

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

ce terme est loin d'être lumineux. Nombre de situations proposées aux élèves ne sont pas des situations d'interaction orale[4].

- Que les enseignants évaluent des apprentissages réellement mis en place dans la classe ; l'interaction ne s'improvise pas, mais doit constituer un parcours gradué depuis l'école primaire, en posant des jalons de plus en plus fins, en guidant les élèves afin de vivre la complexité qu'est l'interaction à l'oral.
- Que les enseignants se soient entrainés à l'utilisation de critères fiables et valides, ainsi que d'indices observables qui aident à mesurer les acquis et l'agir avec compétence.
  Peut utiliser le lexique adapté à la situation de communication : pour valider cet item, avant d'entendre les élèves s'exprimer, l'enseignant doit se demander sur quels indices observables (c'est-à-dire quels éléments concrets pouvant être relevés dans la chaine parlée) il va baser son évaluation, sans cela il retombera dans une évaluation de l'à-peu-près, à la louche.
- Que les élèves soient entrainés à manipuler des outils nouveaux dans le second degré : descripteurs pour l'apprentissage (« *aujourd'hui, je vais apprendre à faire telle chose* »), descripteurs pour l'évaluation (« *à présent, je peux faire telle chose dans telles situations* »).

Valeurs

La principale avancée dans le renouveau des pratiques d'évaluation concerne la volonté de proposer aux élèves des tâches signifiantes : elles sont contextualisées et font vivre aux élèves une réelle complexité proche des tâches qu'ils sont amenés à accomplir « hors les murs » ; elles sont accompagnées de plus en plus fréquemment de critères d'évaluation précis.

Exemple n° 2 : Dans la rédaction d'une lettre, les items suivants sont proposés et/ou construits avec les élèves :

- Peut mener à bien la tâche d'écriture /3 points
- Peut utiliser les formes verbales du passé pour narrer un évènement /5 points
- Peut utiliser un lexique adapté /2 points

4 La définition de l'interaction dans la proposition de texte initiale du palier 2 collège insistait sur la co-construction et la négociation dans les tours de parole.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.8. Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

On remarque ici l'avancée qui consiste à proposer des critères qui aideront à mesurer les acquis des élèves de la manière la plus objective possible. On peut cependant se demander, comme pour l'exemple nº 1, dans quelle mesure cette proposition n'est qu'un substitut pseudo-scientifique d'une pratique déjà existante. Le professeur de langues, s'il ne s'est pas posé les questions qui suivent, risque de retomber dans une évaluation peu fidèle à ses intentions de départ, à savoir l'évaluation positive :

« *Qu'est-ce que j'observe réellement pour valider cet item ?* »

« *Comment je m'y prends pour traduire* (car il s'agit bien d'un encodage d'un langage vers un autre) *l'ensemble des aspects positifs relevés dans la production de l'élève vers un système de comptabilisation des points ?* » Ici il manque un passage entre « *peut mener... écriture à... /3 points* », il manque une sorte de convertisseur de valeurs (par analogie pensons à un convertisseur d'une monnaie vers une autre monnaie : des euros vers les dollars), sans quoi le risque est de retomber dans un système d'approximation donnant la part belle au 10 fatidique.

À cela, nous devons questionner les notions de seuil, de palier et de pondération : des pistes de réflexion qui resteront sans réponse développée pour l'instant. L'élève dans l'écriture de la lettre, afin de mener à bien sa tâche et d'obtenir les 5 points attribués aux formes verbales, doit-il produire des verbes aux formes qui conviennent dans tous les cas ? Autrement dit, pour obtenir le 5/5, doit-il obtenir un score de 100 % des formes conjuguées ? Est-il envisageable de proposer différents paliers de réussite en fonction du niveau de compétence atteint ? Ce questionnement peut ressembler à de la mathématique de bas niveau, mais pose la question essentielle du droit à l'erreur : attendons-nous un 100 % de réussite ou nous autorisons-nous (les enseignants) à proposer des seuils de performance adaptés à la progression des élèves ? Quant à la pondération, je vise ici la pratique qui consiste à séparer l'évaluation formative (quand elle existe) liée au parcours d'apprentissage, de l'évaluation sommative (sorte de méga-évaluation anxiogène), et inviter les praticiens que nous sommes à prendre en compte les progrès, les efforts, les attitudes positives des élèves dans les apprentissages lors des évaluations sommatives.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.8. Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

C'est agir avec éthique que de mener cette réflexion. Les collègues d'EPS, du premier degré et de l'enseignement spécialisé peuvent nous y aider grandement.

Otto et Ko dans le même bateau

Le renouveau pédagogique que nous, formateurs, proposons de faire vivre aux enseignants est ambitieux – et c'est une bonne chose en soi – car il englobe un projet sociétal de grande ampleur. La France, plus que d'autres pays européens et de l'OCDE[5], souffre d'un rapport non congruent à la réussite et à l'échec. En cela, le CECRL rejoint le socle commun, car il propose des outils qui visent à une plus grande autonomie des élèves.

On parle de l'élève-acteur, l'élève acteur de ses apprentissages, l'élève apprenant de la langue qui devient l'élève-usager de la langue. Nous devons également parler maintenant de l'élève acteur de l'évaluation grâce à Otto et Ko, ses deux nouveaux compagnons[6]. L'auto-évaluation – évaluer soi-même et évaluer pour soi – doit amener les élèves à retrouver une confiance en eux. Parler en son nom, c'est mettre en relief le parcours accompli, les résultats produits, c'est conscientiser les stratégies mobilisées et celles que l'on aurait pu convoquer. Les études récentes montrent que la parole des pairs (les élèves entre eux) est bien plus efficace et profitable que la parole de l'expert qui impose un verdict, un résultat, une note, un avis.

La co-évaluation et l'auto-évaluation s'appuient sur la coopération entre l'enseignant et l'élève :

Exemple 3 : Évaluer une production orale en continu. Modalité : un ou deux élèves s'expriment, deux élèves écoutent et rendront compte ; le professeur fait son travail de professeur. Les résistances émises par rapport à ces pratiques concernent l'efficacité de telles pratiques : à quoi ça sert ? N'est-ce pas du temps perdu ? Les élèves progressent-ils plus ? Que font les autres élèves pendant ce temps-là ? Questions légitimes.

5 Voir *Livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (rapport n° 2007-048 juin 2007 (IGEN) ;
Voir aussi « Évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit » (*Évaluation PISA* 2006).

6 Répétons-le: les pratiques évaluatives en EPS et dans le premier degré mettent en place depuis fort longtemps ces pratiques d'évaluation ; c'est également pour cette raison que la rupture est difficile à vivre pour les enfants entrant au collège.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

5. De l'évaluation

5.8. Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Les expérimentations que nous avons pu mener au sein du G.R.E.C.[7] nous amènent à penser que les bénéfices immédiats sont réels : c'est en devenant co-constructeur des modalités d'évaluation que les élèves peuvent s'investir dans l'évaluation, et les liens enseignant/élève en sont resserrés.

Proposer aux élèves des moments d'auto-évaluation et de co-évaluation en langues, c'est leur proposer de se mettre en posture réflexive par rapport au travail accompli, aux acquis, à leurs progrès réalisés, aux difficultés rencontrées (lexicales, grammaticales, pragmatiques, stratégiques) et à leur processus d'apprentissage dans son intégralité. C'est une vision ambitieuse et exigeante sur son métier d'élève. Mais, pour pouvoir proposer de telles modalités aux élèves, l'enseignant doit au préalable :

- prendre de la distance par rapport à l'objet évalué : pour évaluer la production de l'oral par exemple, les grilles enfermantes doivent être mises de côté, et des procédures simples et non formelles comme inscrire sur une feuille tous les éléments positifs que l'émetteur du message aura produits doivent être appliquées ;
- adopter une attitude bienveillante (l'ami critique)[8], qui donnera une autre valeur à la production et à l'écoute ;
- prendre en compte l'erreur non pas comme un échec pour l'élève et pour l'enseignant, mais co-substantiel de l'acte d'apprentissage (et d'enseigner !) : « *découvrir un aspect inattendu, un angle nouveau, un éclairage différent de ce qui nous a résisté* »[9].

Le désarroi de certains collègues émane du manque d'expérience, d'entrainement et de fondements théoriques sur l'évaluation. C'est pour cette raison qu'il faut procéder pas à pas. Ainsi l'évaluation en langues aidera vraiment les enfants à réussir, une évaluation exigeante, éthique, ambitieuse et professionnelle.

Stéphane Soulaine
Responsable du département Langues et Cultures
IFP de Bretagne, Rennes

7 G.R.E.C.: Groupe de recherche et d'expérimentation du CECR et de la rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues – IFP de Bretagne, Rennes.
8 Voir *Devenir ami critique. Avec quelles compétence et quels gestes professionnels ?* – Anne Jorro, Université de Toulouse, Mesure et Évaluation en Éducation, 2006, vol. 29, n° 1.
9 Hélène Trocmé-Fabre, *Né pour apprendre*, Être et Connaître Éditions, 2006.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

6. Compétences et groupes de compétences

6.1. Avec le *Cadre européen commun de référence* (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?

Sylvie Abdelgaber

À la rentrée 2009, les *Cahiers pédagogiques* publiaient cet article, réactualisé pour l'édition de ce dossier.

La France « peut mieux faire » en langue, tout le monde s'accorde à le dire.

D'ailleurs, les directives officielles ne manquent pas de nous le rappeler. Quelques dates : C'est en 2002 que le niveau (« voisin du niveau A1 ») du CECRL s'inscrit explicitement dans le programme de langue étrangère à l'école élémentaire. Un plan de rénovation pour l'enseignement des langues appuyé sur le CECRL date de 2005. Il a, entre autres, réduit les effectifs dans les classes terminales des lycées. La circulaire de la rentrée 2009 place « améliorer la pratique des langues vivantes » en deuxième priorité. Quant au futur, le rapport Descoing sur le lycée préconise des épreuves orales au baccalaulréat *« en harmonie avec le socle européen de compétence et en lien avec une pratique pédagogique qui veut davantage mettre l'accent sur l'oral. »*

Le CECRL, qui a dix ans déjà, pourrait-il être l'outil de cette amélioration ? Ses échelles dans les différentes compétences nécessaires pour apprendre, enseigner et évaluer en langue ne sont certes plus inconnues

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.1. Avec le Cadre européen commun de référence (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

sur le terrain, mais elles restent assez mal connues malgré des efforts de formation. Qu'il ait été craint, jeté aux orties, regardé de loin ou porté aux nues dans les premiers temps, ce cadre semble cependant incontournable aujourd'hui. Reprenons les trois aspects : apprendre, évaluer, enseigner.

Du côté de l'apprentissage

Les enseignants de langue connaissent depuis longtemps le travail par compétences, écrites ou orales. Il est vrai que le CECRL accorde aux compétences orales sa plus grande part, puisqu'aux traditionnelles compréhension et expression orales, il ajoute une compétence spécifique : l'oral des dialogues et autres interactions. On ne peut que s'en réjouir, même si nous savons aussi depuis longtemps que redéfinir l'apprentissage des langues comme « l'acquisition des compétences langagières » ne garantit rien en soit. Le CECRL peut faire peur du côté d'un impossible découpage en micro-compétences étalonnées, alors que nous savons bien que mettre l'accent sur l'une n'empêche en rien l'usage de l'autre. Enfin, si le *Cadre* est l'un de nos outils possibles pour comprendre comment une langue s'apprend, les progrès des neurosciences ouvrent bien d'autres perspectives à ne pas négliger. Sans parler des mille facettes, sociales et individuelles, de la question de la motivation… Bref, du côté de l'apprentissage, continuons à chercher comment nous avons fait pour si bien maitriser nos langues et pourquoi nos élèves n'y arrivent pas tous si bien !

Du côté de l'évaluation

Les essais pour faire entrer dans nos écoles la philosophie de la validation positive des compétences prônée par le CECRL n'ont pas été sans tiraillements. Quelques exemples : les difficultés compréhensibles au niveau du collège, comme les explique Valentine Sanchez dans ce dossier et Christian Puren sur notre site[1] ; ou encore le choix contestable de passer par un évaluateur privé dans les classes européennes de lycée général et dans les lycées professionnels ; la refonte incomplète des épreuves du baccalauréat STG, prototype abandonné en cours de route ? En quelques mots : à côté des écrits de juin, le bac STG a fait une place à l'expression orale, organisée depuis quelques années en contrôle continu, avec des grilles d'évaluation qui donnent deux niveaux de validation possibles

1 Lire « A2, B1 qui sera coulé ? » de Christian Puren.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.1. Avec le Cadre européen commun de référence (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

pour le moment, traduits en notes sur 20, mais probablement prévus pour être traduisibles en niveaux du CECRL. Et pourtant, l'épreuve de compréhension orale qui paraissait prévue dans la même lignée n'a pas été reconduite après une année de test.

La majorité des évaluations nationales reste donc écrite. Les objectifs évaluatifs à atteindre n'ont pas clairement changé à ce jour, sauf à l'université, avec le CLES, ou dans certaines écoles pilotes. Il parait indispensable que nous soient proposées une plus grande lisibilité et une cohérence compréhensible pour que les professionnels du terrain puissent adapter leurs pratiques en toute sérénité.

Du côté des pratiques

Il est normal que l'inquiétude domine : faute de cadre cohérent (qui est souvent perçu comme manque de formation, et de la formation, il nous en faut encore !) et sans poursuite du mouvement vers une réduction des effectifs, comment oser l'« approche actionnelle » proposée par le CECRL ? Comment la rendre autre qu'une autre « mode » susceptible de passer ? Quel enseignant de langue ne rêve pas de méthodes clés en main qui mettent nos élèves en action pour apprendre et partager avec eux intérêt pour leur langue, envie de communiquer et découvertes culturelles, linguistiques et personnelles ? Au-delà des mots et des rêves, les réflexions tant théoriques que pratiques que Maria-Alice Médioni et moi-même avons pu recueillir en 2008-2009 et que nous vous proposons en lecture dans notre dossier, sont la preuve d'un grand bouillonnement d'idées. Ce sont ces idées qui peuvent nous faire avancer, si nous savons où nous allons. Et pour aller vers des progrès, personnellement, je rêve que le CECRL devienne ce cadre qui autorise les enseignants à prendre quelques risques : essayer du nouveau, comme nous en proposent certains praticiens dans le dossier, inventer nos « actions » au jour le jour, dans toutes les langues que nous connaissons, pour les groupes-classes que nous connaissons, là où nous sommes : pour tous nos élèves ! Voilà ce qui me paraitrait un bon objectif, pour un ministre qui nous ferait confiance, et aiderait à construire une vraie ambition professionnelle. Les progrès en langue à l'école seraient alors sans doute au rendez-vous. Et peut-être pas seulement en langue.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.1. Avec le Cadre européen commun de référence (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?

Sylvie Abdelgaber

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

En 2010, l'inquiétude demeure, et les directives qui suggèrent l'organisation de groupes de compétences au lycée restent malheureusement confuses à plus d'un point de vue. Nous avons donc décidé de publier une nouvelle version de ce dossier en y ajoutant cette partie consacrée aux compétences et groupes de compétences.

Maria-Alice Médioni nous proposait déjà il y a quelques années une réflexion sur la notion de compétence. Nous la republions aujourd'hui. Nous y ajoutons un extrait du dernier ouvrage paru sous sa direction[2] où s'éclaire encore le sens que devrait prendre cette notion.

Malheureusement, les questionnements sur le terrain se focalisent beaucoup plus en amont et en aval de ce qui se passe pendant les cours de langue, que sur les temps d'enseignement eux-mêmes : en amont sur l'organisation des groupes et en aval sur l'évaluation .

L'organisation des groupes de compétences suscite de nombreux débats. Dans leur article « Vers une organisation en groupes de compétences », Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul proposent quelques principes pour l'expérimentation et n'hésitent pas à présenter les limites et les questions soulevées par une mise en œuvre concrète sur le terrain.

Christian Puren, quant à lui, replace magistralement les différents sens des termes et nous propose une discussion complète de ce qu'il préfère appeler « ateliers par activité langagière dominante ».

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

2 *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6.2. Des groupes de travail… pour se construire des compétences

Maria-Alice Médioni

Article publié dans le n° 385 des *Cahiers pédagogiques*, juin 2000

Parmi les conditions pour une aide efficace : casser le schéma habituel de l'aide-assistanat ou de l'aide-« surexplication ». L'aide, c'est plutôt le coup de pouce permanent proposé à des personnes qu'on postule capables.
Un témoignage d'une militante du GFEN qui insiste aussi sur la dimension coopérative de cette aide dite individualisée.

Après avoir demandé à cor et à cri des moyens pour travailler avec des effectifs moins lourds, des dédoublements, modules, aide individualisée, etc., l'enseignant moyen se trouve bien embarrassé. Qu'y faire ? Deux fois la même chose dans le cadre du dédoublement ? Des batteries d'exercices dans les modules ? De la remédiation en aide individualisée ? De plus, à force de multiplier les regroupements à géométrie variable, on court un risque certain : ménage-t-on vraiment aux élèves un réel temps d'apprentissage, compte tenu du fait qu'on passe énormément de temps, dans les situations les plus ordinaires, à faire des contrôles et que les petits groupes ne servent qu'à une espèce de répétition du cours pour ceux qui n'y « arrivent » pas ?

Et puis, comment transférer ce qui se met en place dans les groupes d'aide dans d'autres situations ? Ne court-on pas le risque de « materner » les élèves et d'empêcher chez eux la construction d'une autonomie nécessaire à l'apprentissage. Ce qui se construit dans une situation donnée n'est pas reconnu forcément comme pertinent par les élèves dans une autre situation pour peu que les pratiques mises en œuvre soient différentes ou qu'un travail de réflexion, d'évaluation ne soit pas mené avec eux. Il faut donc inventer d'autres formes de travail, comme des groupes de projets sur des activités et objectifs précis. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaitent travailler sur un point précis et auxquels l'enseignant inviterait d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit ?

C'est ce que j'ai mis en pratique l'an dernier lorsque, après le mouvement des lycéens, quelques moyens ont été débloqués pour les classes de terminale à plus de trente élèves. Au lieu de procéder à un dédoublement, j'ai proposé à mes élèves de nous retrouver en groupes restreints, pendant trois semaines d'affilée, par exemple, pour travailler des points précis, de leur choix : prise de parole à l'aide de jeux de rôle ; maitrise de l'écrit à partir de mini-ateliers d'écriture ; compétence grammaticale, avec des ateliers de recherche, etc. Le regroupement se fait alors non pas sur un manque à combler, mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, et avec une forme précise adaptée à l'objectif visé. On peut imaginer d'autres formes de production : dossier, exposition, débat, mise en scène, etc.

On n'apprend pas tout seul mais en s'entraidant

De plus, je tente de privilégier l'entraide : c'est en aidant qu'on s'aide le mieux ; pour comprendre la difficulté de l'autre et intervenir, il faut « s'éclaircir » le problème, se l'expliquer en quelque sorte à soi-même pour trouver les mots ou l'exemple appropriés. À travers la demande d'aide, on est obligé d'expliciter où se trouve la difficulté pour soi, et c'est souvent dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème que des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent. À condition toutefois qu'il y ait ce véritable travail en commun de recherche et non pas reproduction de la situation de transmission classique où « celui qui sait » (re) fait la leçon à « celui qui ne sait pas », (ré) explique. C'est bien d'entraide qu'il s'agit et non pas d'assistanat ou de leçon. La compétence de l'élève qui propose un coup de main ou qu'on sollicite est celle du pair qui cherche à comprendre où se situe la difficulté et qui, pour cela, a besoin de l'aide de l'« aidé ». Il a besoin que son camarade réussisse à comprendre parce qu'il y a projet commun, il sait que les positions sont interchangeables, qu'il peut se trouver à la place de son camarade une autre fois, sur une autre question.

Ce travail et cette relation ne peuvent pas se mettre en place magiquement. C'est d'abord dans la classe, complète ou réduite, qu'il faudrait installer

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

un esprit de coopération et de recherche qui permet de vérifier qu'il est possible de s'entraider, que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, qu'il y a d'autres médiations possibles. C'est difficile, car cela va à contre-courant des habitudes prises et données par l'école.

Une double compétence : savoir disciplinaire et savoir sur l'apprentissage

Nous, enseignants, avons été formés à donner des réponses, à aider les enfants ou les jeunes en difficulté en (ré) expliquant le problème, à montrer comment il faut faire, etc. La formation que nous avons reçue nous a convaincus que la compétence était disciplinaire et que notre champ d'intervention était celui de notre spécialité. C'est sans nul doute vrai mais notre travail dans un champ disciplinaire se double d'un travail sur l'apprentissage, pour lequel nous sommes bien moins armés. Sans renoncer aux connaissances spécifiques à un champ de savoir (compétence disciplinaire), l'enseignant est obligé de prendre en compte des compétences plus larges, ou plutôt de considérer que ces compétences « transversales » sont partie intégrante de sa compétence professionnelle[1]. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, le stress, l'incertitude, l'ambigüité, naviguer à vue en gardant un cap, tenir compte de l'autre en conservant une identité, ce sont des pratiques, au même titre que se déplacer dans l'espace de la classe, écrire au tableau et au rétroprojecteur, poser des questions ou y répondre, se pencher sur le cahier d'un élève. Certaines pratiques sont simplement mieux observables, plus matérielles, plus concrètes, alors que d'autres sont plus intériorisées, invisibles, symboliques. Mais, dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schèmes d'action au sens large, incluant la décision, l'évaluation, la planification, le jugement, la réalisation d'un projet, la négociation, la communication, etc.

Cette autre conception de la compétence oblige à affronter des résistances et à faire des deuils importants. Dans le cadre d'un projet d'entraide ou de l'aide individualisée, il est très douloureux pour un bon nombre d'enseignants d'accepter de ne pas refaire la leçon, réexpliquer le problème, donner des exercices d'application, n'avoir qu'une relation

1 Pour Philippe Perrenoud, *« une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes. »*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

individuelle avec l'élève. C'est oublier l'autre versant de la compétence qui consiste à aider, à faire émerger à la conscience de celui qui est en difficulté ce qui fait problème pour pouvoir construire des pistes de solution élaborées par lui-même, avec les autres, mais aussi tout ce dont il est capable.

La nécessité de l'expérience réfléchie

Mais faut-il pour autant en conclure qu'il n'est nul besoin d'une compétence précise pour aider l'autre ? Dans les groupes où j'ai travaillé, au fur et à mesure que les personnes s'impliquaient dans l'action, en dépassant les résistances et les difficultés évoquées plus haut, avançait l'idée, surtout chez les enseignants, que si l'on s'entraidait, on n'avait pas besoin de formation. Il suffisait de faire comme les parents qui s'assoient à côté de leur enfant et qui tentent de l'aider. C'est nier la nécessité d'un troisième pôle à la notion de compétence, la réflexion sur l'expérience, sur la pratique pour pouvoir la transformer et la mettre en partage. Le savoir c'est une question sociale et politique, c'est comprendre pour transformer et agir et non pas seulement réussir aux examens ou expliquer un texte. C'est oublier également ou ne pas avoir construit l'idée que l'autre est mon égal et qu'il est tout aussi capable que moi. Comme c'est difficile à concevoir quand ils sont tout petits, ou même un peu plus grands, sous notre responsabilité, et que nous sommes chargés de leur apprendre tout ce qu'ils « ignorent » et que nous, nous « savons » ! C'est oublier que nous devons être des passeurs, mais que ce sont eux qui traversent, avec nous.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

6.3. Vers une organisation en groupes de compétences

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

L'organisation des groupes de compétences suscite de nombreux débats. Les auteurs de l'article proposent ici quelques principes pour l'expérimentation et n'hésitent pas à présenter les limites et les questions soulevées par une mise en œuvre concrète sur le terrain.

Si l'on accepte de parler de « parcours d'apprentissage » pour un élève en langues vivantes, il devient alors évident que ni le nombre d'années d'études ni le niveau de classe ne suffisent à en donner une image exacte. Il devient alors nécessaire de définir les parcours sur une autre base, à savoir les acquis réels des élèves.

Des groupes de niveaux de compétences : sur quels principes ?

La proposition de mise en place de « groupes de niveaux de compétences » a pour objectif principal de prendre en compte la diversité des parcours des élèves en fin de troisième et de proposer des modalités de différenciation.

L'appellation « groupes de niveaux de compétences » mérite réflexion. En effet nous avons connu, en particulier en collège, la différenciation pédagogique par groupes de niveaux. Elle s'est traduite le plus souvent par une répartition des élèves en bons, moyens et faibles. Il est donc fondamental de relever que dans la formulation « groupes de niveaux de compétences », le terme important est celui de compétences. La répartition proposée est moins basée sur le niveau des élèves que sur leurs compétences dans différents domaines.

Quelques principes pour l'expérimentation

Il est important de rappeler que la mise en place des « groupes de niveaux de compétences » se fait dans les établissements dans le cadre d'une expérimentation. Un cadre général étant fourni, c'est aux établissements, en fonction de leur contexte et de leur réalité, de l'adapter.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Nous proposerons ici quelques réflexions pour faciliter la mise en place de cette expérimentation.

Une véritable innovation

Ce qui est proposé actuellement aux établissements et aux enseignants constitue une véritable innovation. En conséquence, il est nécessaire de ne pas sous-estimer la nature et l'ampleur des changements attendus ainsi que le temps et l'engagement nécessaires pour les mener à bien.

Parmi ces changements on peut relever :

- L'évolution du métier d'enseignant (relation à l'élève (évaluation), pratiques pédagogiques, travail en équipe) ;
- L'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens…) ;
- L'évolution du système éducatif (les programmes (référence au cadre européen), les examens ?).

Formulé autrement, en expérimentant la mise en œuvre de groupes de compétences en langues, on requestionne pratiquement l'ensemble de l'organisation scolaire : temps scolaire et organisation de l'établissement, différenciation pédagogique, suivi des élèves et évaluation (*Portfolio*).

C'est d'un véritable changement de culture qu'il s'agit.

La nécessité d'un référentiel de compétences

Constituer des « groupes de niveaux de compétences » nécessite donc la mise à disposition d'un référentiel de compétences. C'est ce référentiel, organisé en domaines et niveaux de compétences, qui est proposé dans le cadre de l'Europe. Il est la référence nécessaire à la constitution de groupes si l'on ne veut pas basculer du côté d'une « simple » mise en place de groupe de niveaux. Les premières expérimentations ont montré que, sans des intentions très « solides » dans ce domaine, le glissement de la notion de compétence à la notion de niveau était pratique courante.

Rester modeste

Aussi bien sur le choix de compétences que sur l'organisation (couplage de classes), il est nécessaire, pour une première année, de valoriser une démarche expérimentale en choisissant de différencier la formation sur

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

une partie seulement du référentiel. Cela pourra se traduire par le choix, dans le référentiel, d'un domaine de compétences, et la constitution par exemple de 3 groupes sur 2 classes ou de 3 groupes sur 4 classes. Ce qui nécessitera évidemment l'intervention d'un plus grand nombre d'enseignants ou/et de personnes-ressources.

Constituer une équipe

La constitution de l'équipe, si elle n'est pas déjà existante, sera plus à considérer comme le résultat d'un travail en commun qu'une donnée préalable. Encore faut-il s'assurer que les enseignants sollicités trouvent un intérêt minimal à l'expérimentation. Signalons l'importance des prises de décisions communes comme élément structurant une équipe, en particulier pour tout ce qui concerne la dimension organisationnelle : choix des classes, mise en barrettes des emplois du temps, emploi du temps des enseignants.

La nécessité d'un espace de projet

Nous reprenons ici quelques propositions permettant de mettre en œuvre une démarche de projet dans un établissement scolaire. Sans être exhaustives, elles veulent attirer l'attention sur un certain nombre de points pouvant favoriser la réussite d'une démarche de ce type :

- Ne pas confondre résultat et stratégie. Il est en effet tentant de décider de mettre en place le résultat attendu sans réflexion préalable sur les démarches nécessaires. La mise en place d'un *Portfolio* en est un bon exemple. Tel établissement, prenant en compte la prescription de tel ou tel décideur, sera peut-être tenté, dès la rentrée prochaine, de faire acheter un *Portfolio* à chaque élève. Ce sera sans doute sous-estimer la réflexion nécessaire à toute l'équipe pédagogique pour son utilisation[1];
- Mettre en place une démarche participative qui valorise le débat professionnel et permet dès le départ de partager les enjeux. Il n'y a en effet pas de projet et de motivation à le réaliser sans enjeux. Cela implique aussi la nécessité d'accepter les réticences. Pour toute innovation, il y a ceux qui l'initient et ceux qui n'en veulent pas[2] ;

1 Dans les expérimentations que nous avons menées, la majorité des équipes ont réalisé des essais de *Portfolio* avant de l'adopter, en général, au bout d'une année ou deux d'expérimentation.

2 On peut même penser que le fait que certains résistent est justement le signe qu'il y a des enjeux ; en quelque sorte pas d'innovations sans réfractaires.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.3. Vers une organisation en groupes de compétences

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Prendre en compte la « zone proximale de développement » d'une équipe. Viser l'idéal, mais s'appuyer sur ce qui est accessible. En quelque sorte faire modeste mais significatif ;
- Travailler sur ce qui peut à la fois permettre de constituer l'équipe et être significatif pour le projet. Inscrire le projet dans la durée ce qui nécessite d'en travailler l'échéancier ;
- Soutenir et accompagner le projet.

Construire un projet

Faire référence ici à la notion de projet c'est, en plus des remarques des paragraphes précédents, insister non seulement sur l'importance d'intentions communes à une équipe, mais aussi sur la nécessité d'une certaine formalisation des objectifs et du déroulement et sur la mise en place du projet, en particulier des modalités de suivi et d'évaluation.

Sur quoi agir pour penser le projet ?

Comme nous l'avons vu précédemment tout projet d'évolution de l'enseignement des langues concerne :

- La dimension didactique : finalités de l'enseignement des langues, notion de compétences, évaluation diagnostique et formative, importance de la dimension culturelle, mise en priorité de l'oral… ;
- La dimension pédagogique : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du *Portfolio*, organisation des évaluations, examens… ;
- La constitution des équipes : équipe pluri-langues, multi-niveaux… ;
- L'organisation de l'établissement : définition des groupes d'élèves, emploi du temps, gestion de la dotation horaire, moyens matériels, humains (assistant par exemple)…

Penser l'organisation conjointement avec la formation

La plupart des innovations actuelles proposées en collège et lycée (IDD, PPCP, ECJS, TPE) rendent indispensable de construire un projet qui met en tension les dimensions pédagogiques et organisationnelles. On ne peut, quand on parle de différenciation, les séparer. En effet, différencier nécessitera de composer des groupes à partir des classes et de les faire évoluer tout au long de l'année. Dans le cas de la mise en place de « groupes

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.3. Vers une organisation en groupes de compétences

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de compétences », il s'agira en particulier de mettre en « barrettes » des emplois du temps des groupes d'élèves, et en conséquence ceux des enseignants.

En profiter pour repenser les méthodes d'enseignement

Diversifier ne peut évidemment se réduire à la définition des parcours différents en fonction des besoins des élèves. Les méthodes d'enseignement, leur diversification par rapport aux besoins des élèves et à la nature des compétences, sont aussi un des points de réflexion didactique à privilégier : enseignement individualisé, pédagogie du projet, utilisation des TICE…

L'importance de l'évaluation

C'est le point clef de l'expérimentation et une des difficultés importantes vécues par les équipes qui ont expérimenté. Non seulement la référence au tableau de compétences est indispensable, mais il faudra mettre en place les outils qui permettront un positionnement des élèves : auto-évaluation, entretiens avec les élèves, tests… Notons que dans les propositions européennes le référentiel est accompagné d'un *Portfolio* présenté comme un outil de suivi et d'auto-évaluation pour les élèves.

Une expérimentation, ses limites et les questions qu'elle pose

Dès 2003, les enseignants du lycée Saint-Denis à Annonay en Ardèche ont mis en place un dispositif expérimental reposant sur l'enseignement des langues vivantes suivantes : anglais, allemand, espagnol. L'équipe des enseignants de langue au complet s'est mobilisée, encadrée par un groupe pilote composé de cinq enseignants.

Pour les secondes

L'expérimentation s'est tout d'abord mise en place sur les dix classes de seconde, avec la création de groupes de niveaux de compétences en remplacement des modules. L'idée est d'aligner l'horaire élève sur l'horaire enseignant (de 4 heures) et de maintenir 3 heures de cours en classe entière (au lieu de 2 ou 2,5) et de consacrer la 4e heure à 1 heure d'atelier (terme qui s'est imposé de lui-même très rapidement pour définir les groupes de niveaux de compétences). Les moyens sont de 4 heures prof/3heures élève (1 heure pour le module hebdo) avant et de 4 heures prof/4 heures élève après.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sur les dix classes de seconde, ont été créées cinq barrettes de deux classes sur une heure. Cette heure d'atelier en barrette permet de former trois ateliers à partir de deux classes et des deux enseignants respectifs :

- Un « groupe ressources » axé sur les compétences écrites du cadre ;
- Un « groupe communication » axé sur les compétences orales du cadre ;
- Un « groupe projet » qui est autonome et dont le travail s'articule tour à tour autour des différentes activités langagières avec trois phases : recherche, production et valorisation.

Ce dispositif a le mérite de :

- Pouvoir travailler avec des groupes dont l'effectif est allégé ;
- Cibler davantage les besoins prioritaires des élèves ;
- Diversifier les apprentissages et les parcours ;
- Travailler différemment tout en adoptant les principes du CECRL.

Ce dispositif nécessite :

- Un réel travail d'équipe et peut poser le problème du changement d'élèves aux enseignants ;
- Des aménagements d'emploi du temps.

Pour les classes de première générale en anglais

Depuis 2005, les enseignants de cet établissement ont souhaité aller plus loin dans leur expérimentation avec les classes de première générale (classes moins « exposées en terme d'examen ») en intégrant les groupes de niveaux de compétences à l'horaire intégral d'anglais (2 heures ou 2,5 heures). L'idée était d'associer plus directement le CECRL au contenu des cours et des programmes et de pouvoir former trois barrettes de deux classes (2S/2S/2ES) qui permettraient de former des groupes de niveaux de compétences amenés à changer en fonction de la compétence travaillée.

L'année a été divisée en cinq périodes d'environ six semaines, chacune d'entre elles ciblant une compétence « phare » tout en continuant bien évidemment à travailler les autres, mais de manière moins intensive. Chaque cycle débute par une évaluation diagnostique de la compétence « phare » qui permet de former les groupes de niveaux de compétences pour la période. La compétence choisie est en lien direct avec le thème

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.3. Vers une organisation en groupes de compétences

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de la séquence : par exemple, la compétence « lire » est associée à un travail sur le roman policier ; la compétence « écouter » est associée à un travail autour d'un film et des dialogues.

À nouveau, il ne s'agit pas de mettre entre parenthèses les autres compétences (de « saucissonner » les apprentissages) ou de négliger les objectifs culturels, syntaxiques, fonctionnels… qui nous permettent de construire une séquence solide et complète.

Ce dispositif a le mérite de :

- Pouvoir créer des groupes de niveaux de compétence ;
- Valoriser et évaluer chacune des compétences tour à tour ;
- Se familiariser petit à petit avec le CECRL ;
- Proposer une approche différente de la langue.

Ce dispositif nécessite :

- Un réel effort d'organisation : cinq changements de groupe dans l'année ;
- Un réel travail d'équipe : par exemple, l'évaluation de l'écoute simultanée à toutes les premières ;
- Des aménagements d'emploi du temps (barrettes).

L'évaluation

Une des difficultés majeures reste le problème de l'évaluation. En effet, les enseignants sont confrontés à deux systèmes : le système habituel de la note et les six niveaux de compétences du CECRL (A1 A2 B1 B2 C1 C2), qui permet de positionner les élèves dans les groupes de niveaux de compétences. Il nous a semblé tout d'abord important simplement de nous familiariser et de familiariser les élèves avec ce cadre. D'autre part, il apparait très vite incontournable de recourir à l'auto-évaluation. Les enseignants utilisent aujourd'hui le *Portfolio européen des langues* comme outil d'évaluation du *Cadre*.

Ce dispositif a le mérite de :

- Proposer des descripteurs de situations précis et concrets aux élèves ;
- Rendre les élèves plus « acteurs » dans leur progression ;
- Responsabiliser les élèves avec l'auto-évaluation ;

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- Désacraliser la note et peut-être éviter les « je suis nul en » pour aller vers « je sais faire », « je suis capable de ».

Ce dispositif ne doit pas :

- Devenir trop « fastidieux » ;
- Nous rendre prisonniers d'une évaluation systématique ;
- Nous faire oublier l'essentiel (valoriser les acquis, redonner confiance aux élèves et permettre l'apprentissage).

Bilan de l'expérimentation

Difficultés et dangers :

- Ce dispositif nécessite un réel travail d'équipe et de coordination inter-langues ;
- Il place les enseignants face à une nouvelle approche des langues qui est encore floue et donc déconcertante ;
- Il peut soulever des réticences : changer/échanger les élèves, travail de mise en route assez lourd ;
- Il soulève la grande question de l'évaluation.

Points positifs :

- Ce dispositif nous permet de diversifier les apprentissages et parcours en fonction des besoins de chacun ;
- Il permet de remédier à l'hétérogénéité grandissante ;
- Il permet de remotiver et d'aller plus loin ;
- Il permet d'aborder la langue de manière plus vivante et de ne pas se restreindre aux compétences écrites ;
- Il permet de placer l'élève au centre de son apprentissage en valorisant ses acquis.

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul
Formateurs au CEPEC de Lyon

Article extrait de Points de repère pour le Lycée, 2006
Bulletin département Lycée du CEPEC

Avec l'aimable autorisation du CEPEC
http://www.cepec.org/

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6.4. Activités langagières et compétences

Maria-Alice Médioni

Extrait de l'ouvrage *25 pratiques pour enseigner les langues*,
GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur

Entre les notions d'activité, de mise en œuvre, de perspective actionnelle, de reproduction ou bien encore de situation-problème, la notion de compétences doit être abordée avec prudence…

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La différence entre activités langagières et compétences est loin d'être stabilisée. La plupart du temps on emploie l'un pour l'autre et inversement et le texte du *Cadre* y contribue d'une certaine manière.

Une activité langagière est relativement facile à comprendre. C'est une activité mise en œuvre par un usager de la langue dans les deux domaines où elle peut s'exercer : à l'oral et à l'écrit. À cela il faut combiner le fait qu'un usager de la langue se trouve tour à tour en activité de réception ou de production, et qu'en production, il peut s'exprimer en continu ou en interaction avec un autre/des autres. À cela s'ajoute l'activité de médiation qui participe à la fois de la compréhension et de la production, puisqu'elle consiste en la reformulation par la traduction ou pas d'un texte existant qu'on veut mettre à la portée de quelqu'un d'autre.

Les activités de compréhension écrite et de production orale et écrite peuvent sembler plus familières dans un premier temps, mais elles se présentent de façon nettement différente aujourd'hui :

- La compréhension écrite porte sur des textes, mais l'activité requise est plutôt de l'ordre du traitement de l'information en vue d'une réalisation que de la simple restitution de ce que l'on a compris ;
- La production orale et écrite, de la même façon, s'éloigne de façon significative du commentaire pour s'adresser à un destinataire autre

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

que l'enseignant, en vue de l'élaboration d'un objet observable de type social : débat, jeu de rôle, lettre ou communication, par exemple.

L'activité de compréhension orale prend une importance beaucoup plus grande. Elle n'est plus destinée à la restitution d'informations à l'adresse de l'enseignant : elle devient une activité permettant de se constituer des ressources, en termes d'« input », qu'il faudra traiter pour pouvoir les utiliser dans la réalisation à venir.

L'activité de médiation, peu mise en oeuvre sauf sous la forme de la traduction dans une visée de contrôle de la compréhension par exemple au baccalauréat, est susceptible de donner lieu à des mises en situation où la prise en compte par les élèves du destinataire, des aspects socioculturels et pragmatiques revêt une importance considérable.

On voit bien que le terme « activité » prend bien à présent tout son sens, en relation avec les notions d'actions, d'actes, de faire, de tâches, de réalisation. Le savoir visé est alors de type procédural – ce qu'il faut faire pour – plutôt que de type seulement déclaratif, ce qui ne l'exclut pas : il s'agit d'utiliser les temps verbaux requis par la réalisation demandée – lettre à un ami, conte ou demande de type administratif – et non pas de savoir les réciter ; de remobiliser le vocabulaire rencontré dans un dossier, à bon escient, plutôt que de restituer des listes. Connaitre ses conjugaisons et avoir un vocabulaire étendu sont choses nécessaires pour avancer dans l'autonomie langagière, mais leur acquisition demande des mises à l'épreuve en termes d'actions et de réalisation.

Il nous faut également évoquer ici la nécessaire coaction introduite par la perspective actionnelle, développée par ailleurs[1], et la dimension pragmatique qui est une donnée nouvelle, peu évidente à faire construire car « *elle renvoie également à la maitrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie* »[2] et suppose de travailler sur les « *contextes d'utilisation (domaine, situations, destinataires, contraintes)* »[3]. Sa mise en œuvre n'est pas facile chez les élèves dont les habitus scolaires relèvent encore beaucoup du

1 Voir « Le cadre de travail. Fixer des règles pour apprendre », *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010, p. 35.
2 *CECRL, 25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010, p. 18.
3 *Ibid*. p. 78.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.4. Activités langagières et compétences

Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

« dialogue » avec l'enseignant, que de la capacité à utiliser la langue en interaction avec d'autres, dans l'élaboration d'un objet commun.

C'est seulement à partir de ce moment-là qu'on peut parler de compétence car, comme le soulignent Véronique Castellotti et Bernard Py, la compétence est *« inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) »*[4]. Là encore, quelques éclaircissements me semblent nécessaires.

Le terme compétence est à la mode et renvoie à des notions différentes selon qu'on l'emploie au singulier ou au pluriel, dans le champ de la linguistique, de la psychologie ou de la sociologie du travail, rappelle Jean-Pierre Astolfi, et s'oppose même à la notion de savoir déclaratif :

> *« La logique des compétences vient souligner [...] que la maitrise de savoirs formalisés est insuffisante en termes de formation et met l'accent sur leur mise en œuvre. »*[5]

Ce qui peut sembler un progrès indéniable. Mais en même temps, Bernard Rey met en garde contre des

> *« formulations de ce genre, qui laissent à penser que savoir résoudre un problème dans un contexte donné donnerait une compétence à résoudre un autre type de problème, dans un autre contexte. Sur cette question, les résultats des expériences menées par la psychologie cognitive sont négatifs. Le « poids du contexte » est essentiel, et tous les enseignants le savent : le « transfert » se fait, ou pas, selon les élèves, le contexte. Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet. »*[6]

Il faut distinguer les procédures de base – identifier un verbe, souligner un pronom – des compétences spécifiques – savoir lire un texte, comprendre une conversation –. Une compétence c'est la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entrainé. Pour cela, il faut des connaissances acquises dans des mises en situation

4 Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue,* ENS Éditions, 2004, p. 11.
5 Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre, op. cit.,* p. 104.
6 Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1998.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

signifiantes et nouvelles[7] qui permettent aux élèves de réfléchir à ce qu'ils doivent mobiliser de ce qu'ils connaissent dans ces situations nouvelles. Il faut en particulier proposer des situations-problèmes susceptibles de mettre à l'épreuve ces connaissances et ces procédures, autrement que sur le mode de la reproduction pure et simple qui se situe bien loin de ce que suppose l'autonomie intellectuelle.

Il s'agit donc de garder à l'esprit une certaine prudence car,

> *« Les compétences sont des « filles de l'air », séduisantes mais évanescentes. Leur discours est porté par les cadres du système éducatif, prescripteurs et superviseurs, comme l'était auparavant le langage des objectifs pédagogiques. Mais il relève d'un formalisme rhétorique qui ne parvient pas à embrayer sur la réalité de la classe, ce qui lui fait courir le risque du « pédagogiquement correct. »*[8]

Nous laisserons à Bernard Rey le soin de conclure en la matière :

> *« Ne laissons pas la notion de compétence aux employeurs. La compétence vient du monde judiciaire, c'est ce sur quoi on est en droit de juger… La savoir, c'est une compétence. »*

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Voir la présentation de « 25 pratiques pour enseigner les langues » et télécharger un bon de commande sur le site du GFEN-Secteur Langues

25 pratiques pour enseigner les langues

GFEN – Secteur langues

Chronique Sociale, collection Pédagogie formation, 2010, 319 pages

Commander cet ouvrage sur le site des éditions de la Chronique Sociale

7 Voir Alain Pastor, « S comme situation » in GFEN, *Repères pour une Éducation Nouvelle. Enseigner et se former, op. cit.*, p. 101-105.
8 Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre, op. cit.*, p. 105-106.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6.5. À propos des « groupes de compétences »

Christian Puren

Un « post » de Christian Puren envoyé le 21 janvier 2010 sur la liste de diffusion entreprofsdelangues@ac-orleans-tours.fr, dans un fil de discussion concernant lesdits « groupes de (niveaux de) compétence(s) », est à l'origine de cet article. Pour sa publication ici l'auteur l'a remanié en tenant compte d'autres textes officiels (ministériels ou rectoraux) consultés depuis. Il l'a accompagné de quelques notes de bas de page et fait suivre d'un post-scriptum.

Qu'ils soient « groupes de compétence(s) » ou « groupes de niveaux de compétence(s) », il me semble que de toute manière le terme « compétence » pose problème dans ces deux expressions, de même que le principe et les modes de mise en œuvre de ces groupes.

« Compétence » a en fait dans ces expressions le sens d'« activité langagière ». Or dans les textes officiels, la CE, CO, EE, EO, l'interaction langagière et la médiation sont appelées des « activités langagières », et non des « compétences ». Ce n'est que pour ces groupes que les textes officiels continuent à utiliser le terme de « compétence » dans le sens d'« activité langagière ». Je dis « continuent », parce que cette appellation date des « skills » de la méthodologie audio-orale américaine, terme qui avait été traduit à l'époque en France (dans les années 60-70) par « habiletés langagières » ou encore, justement, par « compétences langagières ».

Une appellation critiquable

Cette appellation de « groupes de compétences » – et surtout leur conception et leur mise en œuvre –, est critiquable à mon avis selon plusieurs points de vue qui m'apparaissent concordants.

1. L'approche communicative avait repris dans la pratique (du moins celle que l'on peut observer le plus aisément et surement, celle des manuels) le même découpage « classique » de l'objet langue en habiletés langagières,

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

en rajoutant seulement aux quatre habiletés classiques (CO, CE, EO, EE) l'interaction (orale et écrite)[1]. L'appellation « groupes de compétences » entretient de ce fait une confusion entre approche communicative et perspective actionnelle, en laissant croire que parler, écouter, écrire, lire, interagir, traduire ou reformuler seraient des « compétences », c'est-à-dire des « capacités à faire » au même titre que la capacité à « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger », pour prendre des exemples concrets pris d'un manuel de français langue étrangère récent, *Latitudes 2* (Didier 2009).

C'est sans doute la possibilité d'emploi tout terrain de l'expression « être capable de + verbe » qui entretient la confusion. On peut dire en effet :

- Être capable d'analyser, de synthétiser, de relier, de comparer, de conceptualiser, d'appliquer, de transposer, d'imaginer, etc. : il s'agit là d'opérations cognitives ;
- Être capable de saluer, de s'excuser, de se présenter, etc. : il s'agit là d'actes de parole ;
- Être capable de rédiger un CV, une lettre d'excuses, une brochure présentant aux habitants de San Francisco les conseils à suivre en cas de tremblement de terre (exemple qui m'a été soumis récemment) ; ou de faire un exposé oral à partir d'un diaporama : il s'agit là d'activités de production langagière dont le produit est ce que l'on appelle un « texte » en linguistique, lequel peut être plus ou moins normé, comme lorsqu'il correspond à ce que l'on appelle un « genre » en linguistique textuelle (une lettre d'excuse, une brochure de protection civile, une nouvelle littéraire, une notice de montage, etc.) ;
- Être capable – pour reprendre les mêmes exemples que j'ai présentés plus haut – de « réaliser une fête des langues dans votre

1 Dans le modèle « théorique » de l'approche communicative, la compétence de communication était décrite selon d'autres composantes – les compétences linguistique, discursive, la référentielle, socioculturelle et stratégique, pour reprendre l'un des modèles les plus connus –, mais aucun manuel communicativiste, à ma connaissance, n'a repris cette typologie pour structurer ses unités didactiques.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger » : il s'agit là d'actions sociales.[2]

Tous ces « niveaux de compétences » (voilà assurément un autre sens de l'expression, et qui me semble tout aussi pertinent que celui utilisé en évaluation) sont tous interreliés dans l'usage et doivent être interreliés dans l'apprentissage – ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'en milieu scolaire ils ne puissent pas être travaillés séparément à certains moments. Mais on voit bien, je pense, qu'« être capable de parler / écrire / comprendre à l'oral / à l'écrit / interagir », ou « compétence d'expression orale/écrite », « compétence de compréhension de l'oral/de l'écrit » – et donc « groupes de compétences » – sont des expressions qui correspondent en fait, en didactique des langues, à un abus de langage, parce qu'elles sont d'une telle généralité qu'elles n'ont pas de pertinence pratique : entre rédiger la réponse à une question d'un enseignant portant sur la réaction personnelle à l'attitude d'un personnage dans un extrait de roman étudié en classe, et rédiger cette fameuse brochure de conseils en cas de tremblement de terre pour les habitants de San Francisco, on voit bien qu'à tous les niveaux signalés plus haut (opérations cognitives, actes de parole, types de production langagière et actions sociales), les enjeux et traitements didactiques seront en grande partie différents.

2 J'aurais pu rajouter, comme exemple assurément caricatural mais attesté de possibilité d'« emploi tout terrain » de l'expression « être capable de… », son utilisation à propos de la simple reproduction de connaissances métalinguistiques, comme dans ce manuel d'espagnol où, à la fin de chaque leçon, certains items proposés pour l'auto-évaluation sont formulés de cette manière : « Maintenant, je suis capable de… conjuguer le verbe *ser* [être] au présent de l'indicatif ».

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2. L'idée des « groupes de compétences » est de traiter séparément les différentes activités (CO, CE, EE, EO, etc.)[3], alors qu'elles sont toutes interreliées non seulement dans les principales formes de mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle (projets réels ou simulés, missions virtuelles (webquests), scénarios ou plus simplement « tâches finales » en fin d'unité didactique, mais aussi dans la vie réelle, comme dans le cas où nous n'avons pas compris la remarque d'un partenaire (CO), mais où nous sommes capables de lui signaler ce que nous n'avons pas compris (EO), et où l'autre sera capable de reformuler (EO), puis au besoin de nous écrire deux mots sur un bout de papier parce que c'est l'oral qui nous pose problème (EE) ou de faire appel à un autre partenaire (autre forme de médiation), de telle sorte que nous finirons enfin par comprendre.

3. Pour la constitution de ces « groupes de compétences », on prend en compte non seulement chaque domaine d'activité langagière isolément (bonjour la cohérence didactique !, comme nous venons de le voir), mais chaque élève isolément dans chacune de ces activités. Alors là, bonjour le message éducatif ! Le modèle d'activité de référence dans la mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle est en effet celui qui partage avec elle la finalité éducative de formation d'un acteur social, à savoir la pédagogie du projet, dans laquelle les élèves vont s'aider les uns les autres au sein des groupes de travail : ceux qui comprennent mieux, ceux qui rédigent mieux, ceux qui parlent le mieux ou ont plus de bagout, ceux qui ont plus d'idées, ceux qui organisent mieux, etc.

---

3 Même si dans un document officiel publié sur le site du ministère, intitulé ***Le nouveau lycée. Les groupes de compétences***, on parle de « dominante », et que l'on conseille aux enseignants de s'appuyer sur une activité langagière mieux maitrisée pour travailler une plus « faible » (sur la CE pour travailler l'EO, par ex.). Mais il est rappelé dans le même document qu'il faut constamment aussi en cours d'année, dans ces groupes de compétences, « favoriser les échanges et la communication » : les enseignants peuvent donc se retrouver avec trois activités langagières à travailler de concert… comme c'est déjà le cas très souvent dans les séquences didactiques en groupe-classes. On ne voit plus très bien dès lors ce que ces groupes de compétences peuvent apporter par rapport à une mise en œuvre intelligente de la pédagogie différenciée dans les groupe-classes habituels. Ceci en ce qui concerne la conception didactique. En ce qui concerne l'aspect organisationnel, comme il est dit dans ce même document officiel que tous les élèves devront travailler pendant l'année sur chacune des activités langagières (chacune d'elle, je le rappelle, devant être couplée à une autre activité mieux maitrisée et en faisant toujours travailler l'EO…), l'organisation de ces « groupes de compétences », si l'on veut respecter strictement toutes ces exigences croisées, relève clairement à la fois du casse-tête administratif et de l'usine à gaz didactique. C'est cela que je voulais dénoncer par la formule finale de mon message, volontairement provocatrice : « Ne compliquons inutilement pas l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons ».

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

6. Compétences et groupes de compétences

6.5. À propos des « groupes de compétences »

Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Deux autres types de problème

Ils sont *de facto* des groupes de niveaux[4], les seuls organisés institutionnellement, et sur ce seul critère. Or, l'une des rares lois de la différenciation des élèves par groupes, admises je pense par tous les pédagogues, c'est qu'il faut différencier aussi les critères de constitution de ces groupes, pour les rebrasser constamment ; ce sera par exemple une fois sur la base de différents objectifs, une autre fois sur la base de différents contenus, ou supports, dispositifs, aides et guidages, tâches ou encore méthodes (cf. *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret du formateur*, Chapitre « Domaines de différenciation », pp. 50-115. (**Disponible en ligne**)

Ils posent des problèmes d'organisation administrative, et même de faisabilité pour les langues les moins enseignées, comme certains collègues l'ont écrit sur cette liste de diffusion.

Mais bon, arrivés là, vous aurez compris que pour une fois, le didacticien que je suis se retrouve miraculeusement solidaire de l'administratif : ne compliquons pas inutilement l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons.

4 Je dois dire que j'ai du mal à comprendre **la lettre du recteur de Grenoble** en date du 18 janvier 2010, où il est écrit que « les groupes de compétences ne sont pas des groupes de niveaux » (Annexe 1, p. 4), mais en même temps que « la répartition des élèves dans les groupes de compétences doit pouvoir se fonder sur les résultats d'une évaluation diagnostique » (*idem*, p. 3). Ce n'est pas parce que ces évaluations sont diagnostiques (et non sommatives) qu'elles ne peuvent pas servir, comme c'est le cas, à la constitution de groupes de niveaux : c'est ce qui se passe d'ailleurs dans toutes les écoles de langue et services communs de la formation continue des universités, qui ont recours à des « tests de positionnement » initiaux pour constituer leurs différents groupes d'apprenants. Sauf à imaginer qu'on utiliserait cette évaluation dans l'enseignement scolaire pour constituer au contraire des groupes « hétérogènes », ce qui entrerait en contradiction avec ce qui est rappelé dans le document officiel cité à la note précédente, où l'on peut lire, à propos de cette nouvelle organisation : « Enjeu : mettre en œuvre des progressions plus personnalisées « dans des groupes plus homogènes » pour pratiquer les cinq activités langagières fondant l'apprentissage des langues vivantes (compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite) », je souligne. Des groupes homogènes constitués sur la base d'une évaluation diagnostique individuelle des élèves, c'est bien ce que l'on appelle des « groupes de niveaux », et le fait que les élèves changent de groupe en cours d'année en fonction de nouvelles évaluations et qu'ils travaillent tous successivement les cinq activités langagières ne change strictement rien à l'affaire.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Post-scriptum

Ma dernière formule (les toutes dernières lignes en gras de mon texte) pouvait laisser penser que j'étais opposé à ce que l'on appelle, dans la lettre du recteur de Grenoble, des « ateliers par dominante ». L'idée de cette reformulation est bonne, mais comme il s'agit en fait d'ateliers par activité langagière dominante, je me propose de les désigner désormais dans la suite de ce post-scriptum par le sigle « AAD ».

Il me semble qu'il faut absolument distinguer, dans le cas des AAD, ce qui relève des objectifs et des effets de leur organisation décidée au niveau du ministère, d'une part, et de leur conception didactique, d'autre part.[5]

L'organisation ministérielle des AAD

Les effets constatés par les enseignants qui s'y sont lancés – pour autant que je puisse en juger à partir des messages envoyés sur cette liste de diffusion – coïncident avec les objectifs officiels annoncés pour la mise en place de ce dispositif : chez les élèves, accroissement de la motivation et augmentation du temps de parole ; chez les enseignants, possibilité d'un suivi plus personnalisé des élèves, occasion de diversification et d'innovation dans les pratiques d'enseignement, émergence d'un esprit d'équipe, décloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement et les différentes langues, ainsi qu'entre LV1 et LV2.

La lettre du recteur de l'académie de Grenoble inclut une seconde annexe intitulée « Recommandations aux chefs d'établissement » (p. 5) tout à fait intéressante quant aux autres effets potentiellement positifs de l'organisation des AAD pour les langues en termes de reconnaissance de leur spécificité et des exigences particulières liées à cette discipline à l'intérieur des établissements ; je cite :

- « La réflexion locale sur la mise en œuvre des nouvelles dispositions relatives à l'enseignement des langues vivantes trouve naturellement sa place dans le cadre des travaux du conseil pédagogique de chaque établissement » ;

5 Les conceptions didactiques impliquent forcément des dispositifs adaptés, ce qui relève de l'organisationnel, mais d'un organisationnel géré au niveau de l'enseignant, de l'équipe d'enseignants et/ou de l'administration de l'établissement. C'est pourquoi je parle ici d'« organisationnel ministériel », en y incluant les variantes rectorales et inspectorales, lesquelles risquent de se multiplier dans les mois qui viennent – à l'image de ce qui s'est passé pour la validation A2 au DNB : cf. **Enquête de l'APLV** –, si les consignes du ministère restent toujours aussi vagues et ambigües quant à l'organisation des AAD.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

- « La préparation concertée des emplois du temps avec les enseignants de langues facilitera la mise en œuvre des modalités d'organisation retenues » ;
- « Le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière que la moyenne des effectifs des groupes en langue n'excède pas une vingtaine d'élèves » ;
- « Le travail en équipe des enseignants de langues, dont les objectifs sont précisés dans l'annexe I § 7 destinée aux enseignants, doit être encouragé et facilité par le chef d'établissement »,
- « Cette nouvelle approche de l'enseignement des langues suppose la possibilité pour l'enseignant de disposer du matériel adéquat et/ou d'avoir accès, de façon régulière, à des salles informatiques avec connexion Internet. »

Ces recommandations rectorales peuvent certainement constituer pour les enseignants de langues de cette académie de bons moyens de pression auprès de leur chef d'établissement, si du moins ils se sont mis d'accord pour présenter un projet collectif crédible.

Mais tous les effets positifs énumérés ci-dessus sont provoqués par les seules exigences organisationnelles du dispositif des AAD, indépendamment des activités d'enseignement-apprentissage qui y sont réalisées. C'est sur ces activités, et donc sur la nature du projet didactique correspondant, que je voudrais maintenant présenter quelques remarques et propositions personnelles.

La conception didactique des AAD

Je me permets de citer intégralement ci-dessous le paragraphe « Mise en œuvre » du document *Réforme du Lycée. Groupes de compétences* :

« *En début d'année,* [il s'agit de] *constituer les groupes :*

a. En établissant le profil linguistique de chaque élève dans les cinq activités langagières, ce qui peut se fonder sur une évaluation diagnostique élaborée par les équipes enseignantes[6] *;*

6 Je suppose que tous les enseignants se demandent en quoi une telle évaluation « diagnostique » peut bien être différente des évaluations faites en référence aux échelles de compétence du CECRL, qui sont des évaluations… sommatives. J'avoue que si j'étais un candidat à l'épreuve orale d'un CAPES de langue et que la question m'était posée par le jury de l'épreuve préprofessionnelle, je ne saurais quoi répondre… Ce qui différencie les deux types d'évaluation, ce n'est pas sa nature mais son usage.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

b. En construisant une progression adaptée, notamment grâce à l'échelle de référence du Cadre européen.

En cours d'année :

c. Centrer le travail dans chaque groupe sur une activité langagière dominante à renforcer, en s'appuyant sur une autre activité langagière mieux maitrisée, sur une période donnée ;

d. Choisir de préférence une démarche de projet adaptée à ce mode d'organisation, qui propose des situations et des activités donnant du sens aux apprentissages ;

e. Favoriser les échanges et la communication sans s'arrêter à la seule exigence de correction formelle de la langue ;

f. Permettre à chaque élève de passer d'un groupe à l'autre en fonction de ses progrès et de ses besoins, à partir d'une évaluation de son niveau de compétences.

Une fois écarté tout ce qui relève de l'organisationnel (les items *a*, *b*, *c* et *f*), restent deux orientations didactiques (les items *d* et *e*) qui ne sont pas spécifiques aux AAD, mais valent pour tous les cours.[7]

On retrouve le même phénomène dans la lettre du recteur de Grenoble :

> *« En classe ou au sein de groupes de compétences, les projets pédagogiques mettront en œuvre une perspective « actionnelle » de l'apprentissage. Il conviendra de créer des situations et des scénarios pédagogiques où la langue sera utilisée pour réaliser, voire pour fabriquer, un produit particulier et observable. […]*

7 Je note au passage une affirmation pour le moins surprenante dans l'item d : « choisir de préférence une démarche de projet adaptée à ce mode d'organisation [celui des AAD] ». Il me semble évident au contraire qu'une véritable démarche de projet demande de la durée et de la continuité dans les équipes d'élèves – ce qui est assuré par les groupe-classes constitués et non par les AAD –, et que les projets, parce qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre n'importe lesquelles des activités langagières selon les besoins des élèves apparus en cours de projet, sont difficilement compatibles avec la programmation par l'enseignant d'une activité dominante. Sauf si l'on considère que toute séquence didactique où est proposée une tâche finale limitée et prédéfinie relève d'une « démarche de projet », ce qui constituerait dans ce document un second abus de langage. Les rédacteurs de ce texte pourraient se retrouver comme moi mis en difficulté à l'épreuve préprofessionnelle du CAPES de langue, dont les jurys, m'a-t-on dit, ne badinent pas avec la précision et la rigueur des concepts utilisés par les candidats…

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

> ***En classe ou au sein de groupes de compétences*** *(ateliers par dominante), on pourra consacrer, sur une période donnée, l'essentiel du travail d'apprentissage à une activité langagière particulière. »*
>
> Annexe 1, *« Recommandations aux enseignants »*, p. 3, je souligne.

On voit dans la seconde partie de cette citation que même le travail sur une activité dominante n'est pas réservé à priori aux AAD…

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la priorité à l'entrainement à l'expression orale (en continu ou en interaction) est présentée comme un objectif prioritaire dans les groupe-classes réguliers comme dans les AAD.

Mes remarques et propositions personnelles, qui n'épuisent pas, bien entendu, la complexité du débat, sont les suivantes :

1. Il faudrait enfin que les auteurs des instructions officielles et circulaires rectorales admettent que la didactique des langues n'est pas une science exacte ; il faudrait qu'ils se questionnent eux-mêmes comme ils demandent aux enseignants de le faire, qu'ils soient conscients qu'une bonne décision d'un côté peut entrainer des effets pervers d'un autre côté, etc., bref qu'ils prennent en compte la complexité… et qu'ils le montrent dans leurs textes. Vouloir donner constamment l'impression qu'ils savent tout et qu'en conséquence ils peuvent décider pour tous en tous lieux, alors qu'ils sont forcément conscients par ailleurs de l'extrême diversité des contextes, et donc de la diversité des solutions les mieux adaptées, les amène mécaniquement à cultiver dans leur écriture un flou et une ambigüité fort dommageables pour leur image et leur crédibilité, pour la cohérence entre les interprétations des recteurs, des inspecteurs et des chefs d'établissement… et en bout de course pour les nerfs et la motivation des enseignants.

2. Ladite « liberté pédagogique » des enseignants est un principe encore rappelé à propos des AAD par le *Décret nº 2005-1011 du 22 aout 2005 (titre 1, article2), relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes*, principe logiquement étendu dans ce cas à l'établissement en tant que tel. Je cite : *« Les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par les conseils d'école ou par le conseil d'administration »*. Ce décret à ma connaissance n'a pas été abrogé et est donc toujours en vigueur, de sorte que je considère que les auteurs du document *Réforme du Lycée. Groupes*

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

de compétences outrepassent leurs prérogatives dans les items *d* et *e* cités *infra*.[8]

3. La dite « liberté pédagogique » devrait au moins permettre aux enseignants, individuellement et en équipe, ainsi qu'aux conseils d'école ou d'administration, d'évaluer sur leur terrain – parce qu'il n'y a que là que cette évaluation peut être faite de manière réaliste –, le rapport entre le cout de l'organisation administrative des AAD et les bénéfices de l'innovation didactique, et de prendre en toute responsabilité les décisions en conséquence.

4. En fonction en particulier du projet d'établissement, de ses ressources et du niveau d'investissement des équipes de professeurs de langues, on peut imaginer des modes d'organisation très complexes et des pratiques très innovantes. Mais la responsabilité du ministère est à mon avis de fixer non des maximums impossibles à tenir par tous, ni des médias forcément abstraits qui ne conviendraient réellement à personne, mais des minimums à priori exigibles, un peu comme il l'a fait en ce qui concerne les compétences des élèves, avec l'élaboration et la publication du *Socle commun*.

Ces minimums, si je me base sur les textes officiels eux-mêmes (cf. *supra* note 3), doivent porter dans les AAD sur l'entrainement intensif à l'EO (en continu et en interaction) comme il est logique, puisque ce sont les activités langagières qui à la fois posent le plus problème aux élèves… et aux enseignants[9], et les activités qui peuvent le plus profiter d'une diminution du nombre d'élèves.

Resterait ensuite, pour ces ateliers minimalement exigibles à seule dominante EO, à imaginer comment d'une part exploiter les deux seules caractéristiques organisationnelles en l'occurrence pertinentes pour

8 Le recteur de l'académie de Grenoble dans sa lettre du 18 janvier 2010 ne présente quant à lui que des « recommandations aux enseignants » (titre de l'Annexe 1). Mais c'est là une autre belle ambigüité : quel peut bien être le statut de telles « recommandations », alors qu'elles sont adressées par courrier officiel à « Mmes et MM. les IA-IPR et IEN–ET-EG de langues vivantes », Mmes et MM. les chefs d'établissement, Mmes et MM. les IEN premier degré s/c Mme et MM. les IA-DSDEN, Mmes et MM. les enseignants de langues vivantes s/c Mmes et MM. les chefs d'établissement » (dans cet ordre !…) ?

9 Les élèves peuvent décider de ne plus parler, mais les enseignants eux, ne peuvent jamais décider de ne plus faire parler…

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

cette activité langagière, qui sont le nombre moindre[10] d'élèves et le fait qu'ils proviennent de groupe-classes différents, et d'autre part de les concevoir dans une perspective actionnelle. C'est là, à mon avis, le noyau dur de la conception de ces AAD auquel le ministère doit se limiter et qu'il faut construire, et, outre que cela relève de leur compétence et responsabilité, je suis persuadé que les équipes d'enseignants n'ont pas besoin de recommandations rectorales pour imaginer et proposer de multiples dispositifs didactiques correspondants. Par exemple, demander aux élèves d'un groupe-classe de présenter aux autres – avant demandes d'éclaircissement, discussion et mieux encore suggestions et proposition d'aides de la part des autres – le projet qu'ils sont en train de mener avec leur autre enseignant.

Si l'enjeu est maintenant de former un acteur social (et les instructions officielles nous le rappellent constamment), alors prenons comme base de la conception des AAD le fait que les élèves de ces ateliers font partie d'une microsociété (leur groupe-classe) et qu'ils se retrouvent dans ces AAD dans une autre. Faisons jouer pour la constitution de ces groupes non pas l'évaluation individuelle, qui n'entraine en soi aucune dynamique collective, mais tout au contraire la solidarité entre faibles et forts appartenant au même groupe-classe face à des élèves d'autres groupe-classes, dans un esprit d'émulation à la fois positive, collective et durable. L'organisation administrative de ces groupes s'en trouvera grandement facilitée, les enseignants y trouveront un champ déjà largement ouvert à l'innovation didactique… et les trois grands couples de valeurs antagonistes auxquelles nous devons former nos élèves, ceux d'autonomie et de solidarité, de liberté et de responsabilité, d'assurance et d'ouverture, y trouveront assurément plus d'occasions d'être travaillées de concert.

Christian Puren
Professeur émérite de l'université de Saint-Étienne
Visiter le site de Christian Puren

10 J'ai écrit « moindre » et non « limité », parce que dans les écoles de langues et les cours de formation continue pour adultes à l'université, les groupes considérés comme « normaux » vont de 10 à 15 apprenants. L'approche communicative, que l'on a voulu implanter dans l'enseignement scolaire français pendant deux décennies, avait été conçue en référence à cette fourchette de nombre d'apprenants… par ailleurs adultes et motivés.

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie et sitographie

Les titres en couleur prune signalent des ouvrages à la fois accessibles et importants, à conseiller en première lecture.

Les représentations et l'interculturel

Impossible de nier le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue : une prise en compte nécessaire pour dépasser stéréotypes et blocages.

- **Byram M., Gribkova B. & Starkey H.** *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002. Disponible sur **http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?**
- **Cain A. & Briane C.,** *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, INRP, 1994.

Les incontournables de la didactique

Des lectures à ne pas manquer pour comprendre les processus d'acquisition et les apports de la recherche. Une (in)formation pour complexifier les approches et éviter les écueils du « tout terrain ».

- **Bange P.,** *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, CREDIF, Didier 1992.
- **Bange P.,** *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- **Cambre-Gine M.,** *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003.
- **Castelloti V. & Py B.** (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, septembre 2002.
- **Chini D. & Gouteraux P.,** *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, 2008.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie Sitographie

- **Gaonac'h D.,** *Théories d'apprentissage et acquisition de langue étrangère*, Didier, 2004.
- **Klein W.,** *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, 1989.
- **O'Neill C.,** *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, 1993.
- **Petit J.,** « Acquisition linguistique et interférences », *APLV, Les langues modernes*, 1987.
- **Puren Ch.,** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, Paris, 1988, p. 394.
- **Vergnes-Chini D.,** *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?*, Note de synthèse présentée le 14 septembre 2004 en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches (**À lire sur le site de l'ACEDLE**)

Des réflexions sur la pratique

Des ouvrages pour connaitre les enjeux de l'apprentissage des langues et approfondir l'articulation enseignement/apprentissage/formation.

- **Groux D.,** *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*, Chronique Sociale, 1996.
- **Puren Ch.,** de nombreux articles **à lire sur le site de l'APLV**.
- **Cormon F.,** *L'enseignement des langues*, Chronique sociale, 1992
- **Wattiez Rudy,** *L'immersion linguistique renforce encore les inégalités scolaires*, **http://www.skolo.org/spip.php?article227&lang=fr**

Des pratiques théorisées à réinvestir

Les partis-pris, mises en œuvre concrètes et analyses d'un collectif de recherche en langues : l'invention de pratiques – démarches, ateliers et outils pour la classe, de la maternelle à l'université, et pour la formation – qui permettent la construction d'un rapport dynamique à la langue.

- **GFEN Secteur Langues,** *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 2002 (2e édition).
- **GFEN Secteur Langues**, *(Se) construire un vocabulaire en langues, Chronique Sociale*, Lyon, 2002.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie Sitographie

- **Médioni M.-A.,** *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, 2005.
- **Aden J. & Lovelace K.,** *3,2,1…Action ! Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*, Scérén, CRDP Créteil, 2004.

Des réflexions et analyses sur la langue, les langues

Marina Yaguello, sous une forme plaisante, sait mettre les contenus scientifiques à la portée de tous.

- **Yaguello M.,** *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique,* Seuil, 1981.
- **Yaguello M.,** *Histoire de Lettres. Des lettres et des sons*, Seuil, 1980.
- **Yaguello M.,** *Petits Faits de langue*, Seuil, 1998.

Claude Hagège donne des clés essentielles sur les langues : « le langage comme faculté définitoire de l'être humain » ; « les langues comme manifestation historique et sociale de cette faculté ».

- **Hagège Cl.,** *L'enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob, 1996.
- **Hagège Cl.,** *Halte à la mort des langues*, Éditions Odile Jacob, 2001.
- **Hagège Cl.,** *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*, Éditions Odile Jacob, 2006.
- **Hagège Cl.,** *Dictionnaire amoureux des langues*, Éditions Plon-Odile Jacob, 2009.

Des revues

Les langues modernes – APLV **www.aplv-languesmodernes.org**

- « L'approche communicative », n° 5, 1989.
- « La compréhension de l'oral », n° 2, 1999.
- « L'acquisition de compétences langagières », n°3, 1999.
- « L'interculturel », n° 2, 2002.
- « Le lexique », n° 1, 2009.

Les Cahiers pédagogiques **www.cahiers-pedagogiques.com**

- Un dossier sur les langues disponible en téléchargement : n° 437, « Des langues bien vivantes » (**voir la présentation en ligne**).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie Sitographie

- Des articles sur les langues dans de nombreux numéros :
  - « Oser l'oral », n° 400, janvier 2002 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Débattre en classe », n° 401, février 2002 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Le travail de groupe », n° 424, mai 2004 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Travailler sur la presse écrite à l'école », décembre 2008 (**voir la présentation en ligne**).
- Des références au CECRL dans le hors-série numérique : « Le socle commun, mais comment faire ? » (**voir la présentation en ligne**)

Dialogue – GFEN **www.gfen.asso.fr**

- « Étranges langues étrangères », n° 73, sept.-oct. 1991.
- Des articles sur les langues dans de nombreux numéros :
  - « Face à l'évaluation », nº 92, printemps 1999.
  - « Collège, diversifier ou démocratiser l'accès au savoir », nº 103, fev. 2002.
  - « Des idées qui ont la vie dure », n° 108, avril 2003.
  - « Tous capables », nº 109, juillet 2003.
  - « Savoir et création, une même aventure humaine », nº 110, novembre 2003.
  - « L'éducation nouvelle est-elle populaire ? », nº 112-113, juin 2004.
  - « L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ? », n° 129, aout 2008.
  - « Les contenus culturels dans l'apprentissage des langues », in *Dialogue Culture*. « Combats pour l'émancipation », n° 131, janvier 2009.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Sommaire

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Des sites

Sites institutionnels

- Les ressources nationales et européennes et les textes officiels sur les langues : **Eduscol**
- Chaque site académique a bien sûr ses documents sur le CECRL et les langues, en voici quelques exemples. Nous avons choisi de les ouvrir sur une page spécifique, afin d'illustrer la diversité des entrées proposées :
  - Ressources pour le CERCL sur le portail de **l' académie de Paris**.
  - De nombreux liens autour du CECRL par le portail de l'**académie de Rennes** et **activités internationales**.
  - Une page pour l'espagnol de **l'académie d'Aix-Marseille**.
  - Une pour l'anglais de **l'académie de Montpellier**.
  - Une page interlangue de **l'académie de Grenoble**.
  - Un répertoire de sites d'enseignants tenu par **l'académie de la Martinique** qui recense en outre de nombreuses ressources (des podcasts, par exemple).
  - L'acacémie de Nancy-Metz heberge **le site de Michelle Henry** qui accumule avec bonheur depuis des années des ressources en anglais pour le collège.
  - Des fichiers sons (mp3) en 6 langues sur **l'académie de Versailles (audio-lingua)**.
  - Pour un recensement des fiches de pratiques publiées dans les académies, Educ'net met en place **Edu'bases langues vivantes**. Cette base concernera les 25 langues enseignées en France : 16 langues étrangères et 9 langues régionales. Elles ne font pas encore toutes l'objet de ressources indexées.
- L'université de Rennes 1 met à disposition un portail d'accès à des ressources liées à l'actualité dans trois langues, un portail de podcasts audio et vidéo et de presse pour les langues : **Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées (SCELVA)**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie Sitographie

- Dans les publications des CNDP/CRDP, **L'Europe ensemble** pour travailler 8 langues européennes.
- Sur le site de l'IUFM de Dijon le **« smoothie d'autoformation »** de Jean-Pierre Palasse, un « couteau suisse » avec des trucs et astuces pour linguistes et enseignants d'anglais, d'allemand, ldespagnol, de français-langue étrangère… voulant intégrer l'informatique à la pédagogie).
- Des références européennes, voire mondiales sur **le site du Centre International d'Études Pédagogiques**.
- **La Clef des Langues de l'ENS**, plateforme d'échanges entre professeurs de langue vivante de l'enseignement secondaire et le monde de la recherche universitaire.
- Parmi les initiatives européennes, citons **eTwinning** qui fait partie de **Comenius**, le programme de l'Union européenne pour l'enseignement scolaire, et permet de contacter des enseignants d'Europe, voire du monde entier.

Sites associatifs

- **ACEDLE**, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langue.
- **AFDE**, Association française pour la diffusion de l'espagnol.
- **APLV**, Association des professeurs de langues vivantes avec en particulier les onglets : **Tout sur les langues** et **Ressources pour toutes les langues**.
- **GFEN**, Groupe Français d'Éducation nouvelle, Secteur Langues.
- On trouve de nombreuses ressources auprès des communautés d'enseignants en ligne, par exemple en anglais sur **e-teach** ou le dynamique **OpenEnglishWeb**.
- On peut lire aussi des articles de l'association **Cyber-langue** qui regroupe des enseignants de langues vivantes qui utilisent les TICE, ou voir ce qu'il advient de listes de discussion académiques, comme **entreprofsdelangues@ac-orleans-tours.fr**.
- Le **Portail langues du Café pédagogique**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Bibliographie Sitographie

- **Le site de Franc-Parler**, la communauté mondiale des professeurs de français.

Et même, quelques sites commerciaux…

- Le site européen **Linguanet Europa**, référence et tient à jour des liens vers 3 816 ressources Internet pour l'apprentissage des langues.
- 56 pages bien connues des enseignants d'anglais à feuilleter en ligne **New Standpoints**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*
Utilisation commerciale interdite.

Cahiers pédagogiques

Collection des hors-série numériques

CRAP-Cahiers Pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de Charb

Enseigner les langues vivantes avec le *Cadre européen*

HSN n° 18
avril 2010
65e année
5 € - 10 € - 15 €

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence **Creative Commons** avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-*Cahiers pédagogiques*), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.

CC BY NC ND

Sommaire

Dossier coordonné par Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

Éditorial - Le CECRL, une greffe encore incertaine ? 4
Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

1 - Le CECRL... 10 ans après 6

Les implications du ***Cadre européen commun de référence*** dans l'enseignement des langues 6
Luc Collès

Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ? 11
Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre

Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ? 13
Véronique Castellotti

Passer de l'enseignant qui programme aux élèves qui s'autorisent 16
Nicolas Go et Juliette Gasselin

En Finlande, l'apprenant au centre 19
Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui ? 22
Nathalie Perez-Wachowiak

2 - Sur le terrain, la perplexité 25

Valoriser l'hétérogénéité 25
Claire Névot

L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire 28
Françoise Delpy

Faisons confiance à nos ressources ! 31
Annie Di Martino

Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue » 34
Laurent Perrot

Un manuel d'anglais pour tous les lycéens 38
Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve 41
Pascal Lenoir

La question du temps dans l'apprentissage des langues 46
Sylvie Abdelgaber

LE CECRL ou la mouche du coche 49
Dominique Macaire

3 - Des confusions à lever 52

Est-ce bien le rôle de l'école ? 52
Danielle Chini

Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? 54
Christian Puren

Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues... 57
Maria-Alice Médioni

L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique 60
Rudy Wattiez

L'évaluation au service de l'apprentissage 62
Maria-Alice Médioni

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

4 - Des mises en œuvre sur le terrain 66

L'espéranto entre découverte et détour pédagogique 66
Stéphane Leroux

Les blasons 71
Patricia Kouzmin

Apprendre l'allemand dans le cadre d'un projet Tele-Tandem 74
Brigitte Gruson et Dorika Morisse

Les langues enactées 76
Joëlle Aden

Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue 78
Valérie Soubre

« Frida Kahlo, una biografia pintada » *« Frida Kahlo, peindre sa biographie »* 81
Valérie Péan et Muriel Renard

Les secrets du bonheur 85
Sandrine Surace

L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues 87
Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Deux fiches extraites de «Culture in our Classrooms» 90
Gill Johnson et Mario Rinvolucri

5 - De l'évaluation 93

Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère 93
Mario Rinvolucri

Où va le nouveau brevet ? 97
Valentine Sanchez

Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications ! 101
Richard Comerford

« Des tests calibrés de façon scientifique » 103
Entretien avec Anthony Harvey

Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ? 105
Biliana Dimic

Quand le CECRL est moteur d'innovation 108
Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

Comment le CECRLest-il en passe de s'imposer à l'université ? 110
Cédric Sarré

Des évolutions visibles dans les pratiques 113
Stéphane Soulaine

6 - Compétences et groupes de compétences 116

Avec le ***Cadre européen commun de référence*** (CECRL), où en sont les langues en 2010 ? 116
Sylvie Abdelgaber

Des groupes de travail… pour se construire des compétences 118
Maria-Alice Médioni

Vers une organisation en groupes de compétences 120
Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

Activités langagières et compétences 124
Maria-Alice Médioni

À propos des « groupes de compétences » 126
Christian Puren

Bibliographie et sitographie 131

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Éditorial

Le CECRL, une greffe encore incertaine ?

Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni

Le CECRL, *Cadre Européen commun de référence pour les langues*… bientôt dix ans. C'est sur ce constat que débute le nouveau dossier que les *Cahiers pédagogiques* consacrent aux langues étrangères. Bientôt dix ans de questionnements, de réflexions, d'expérimentations, de mises en œuvre concrètes qui permettent d'ouvrir une fenêtre pour regarder le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues tel qu'il se présente aujourd'hui.

Souvenons-nous : en 2005, le précédent dossier sur les langues témoignait « du dynamisme des interrogations, des recherches et des préoccupations de professionnels et chercheurs animés par le souci d'un enseignement de qualité et d'une réussite véritablement démocratique pour les élèves »[1]. L'objectif du présent dossier est de pouvoir apprécier, à travers les contributions qui nous sont parvenues ou que nous avons sollicitées, les évolutions observées ou celles qui se dessinent : les interrogations qui se manifestaient en 2005 ont-elles trouvé, depuis lors, des pistes de réponse, ou se sont-elles déplacées vers d'autres questions soulevées par une mise en œuvre plus large ? La réflexion, la formation ont-elles réussi à outiller les enseignants et dans quelles conditions ? Le dynamisme, l'enthousiasme des premiers moments s'est-il maintenu ? L'inquiétude, voire le rejet de la nouveauté sont-ils toujours aussi vifs ? L'engagement pour la qualité et la démocratisation de l'enseignement des langues, comment se manifeste-t-il aujourd'hui ? Notre souci a été de présenter des points de vue contrastés, complémentaires souvent, parfois contradictoires, qui nous paraissent être le reflet d'un débat bien réel sur la question des langues.

Car depuis lors, l'Institution, par le biais d'une vaste entreprise d'information menée par l'Inspection dans chaque académie, a sensibilisé et tenté d'accompagner la mise en œuvre d'une nouvelle conception de la langue préconisée par le CECRL et dont plusieurs auteurs dans ce dossier re-précisent les tenants et les aboutissants, tout en soulevant des questions et des paradoxes qui permettent à la fois de mieux comprendre et de garder une vigilance toujours nécessaire.

Malgré l'action menée sur le plan institutionnel, force est de constater que nous n'avons pas été submergées par les propositions de mises en œuvre concrètes sur le terrain, alors qu'un tour d'horizon des sites académiques ou des manuels pourrait laisser penser, si l'on en croit les intitulés et présentations des activités compilées, que la perspective actionnelle est entrée dans les pratiques de façon relativement importante.

Pourtant, Pascal Lenoir, à travers l'analyse qu'il fait des manuels d'espagnol, met au jour la difficulté à penser des situations véritablement actionnelles à l'heure actuelle, obligeant les enseignants à développer une compétence de « zappeurs » de méthodes et de didactisations. De la même façon, Valentine Sanchez montre, dans son travail de recherche sur le DNB (Brevet des collèges), combien la distance est grande encore entre la « philosophie » du CECRL d'une part, les pratiques observées, d'autre part, et aussi certaines décisions institutionnelles pour le moins déstabilisantes, si l'on se réfère aux orientations du Cadre en matière d'évaluation. De leur côté, trois auteurs de manuels, Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty, tentent de présenter ce que peut être à leurs yeux un manuel aujourd'hui et comment il peut être utilisé sur le terrain.

Sur le terrain, justement, la perplexité est encore forte quant aux orientations portées par le *Cadre*. Françoise Delpy, pour l'école primaire et Annie Di Martino, pour le second degré, à travers leur expérience de formatrices, analysent les inquiétudes qui se manifestent. Claire Névot présente un catalogue d'activités porteuses de son questionnement et de transformations pas toujours simples. Laurent Perrot tente un projet ambitieux dans le concret du cours de langue à partir du désir de chanter.

Les contributions de plusieurs auteurs apportent des éclairages précieux pour la compréhension des enjeux et des perspectives qui s'offrent à nous, depuis la synthèse de Luc Collès présentant les implications du CECRL, jusqu'à l'ouverture vers une éducation plurilingue intégrée dont nous parle Véronique Castellotti. L'article de Christian Puren donne d'indispensables explications sur le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle, entre continuité et rupture. Si Hélène Trocmé-Fabre voit dans ce texte de référence une occasion pour réinventer le métier, Danielle Chini, de son côté, soulève des questions et des paradoxes qui appellent à la vigilance envers une application indifférenciée de l'approche actionnelle en contexte scolaire : on pourrait perdre de vue la spécificité de la classe de langue… Nathalie Perez-Wachowiak, à travers l'exemple de l'espagnol, revisite les incontournables de la pratique enseignante, à la lumière des programmes et du CECRL. Pour compléter ces différents éclairages, deux contributions qui nous viennent de l'étranger et des propositions de l'Éducation Nouvelle : Sihvonen Paivi et Marja K. Martikainen nous parlent de la Finlande dont on nous a tant vanté le modèle ces dernières années et Rudy Wattiez, depuis la Belgique, s'interroge sur l'approche par compétences : permet-elle aux élèves de mieux apprendre ? Nicolas Go et Juliette Gasselin nous entrainent du côté de la pédagogie Freinet et de ce qu'elle dit du *Cadre* ; le Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) propose sa vision de l'agir professionnel et des démarches pour la classe à l'heure de la perspective actionnelle.

1 « Dans l'aventure des langues », *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 8.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Du côté de la classe, notre ambition était de présenter un éventail de pratiques et d'expériences, dans le maximum de langues, tout au moins celles qui sont enseignées en France. L'espagnol, l'anglais et l'allemand restent pourtant les langues dominantes dans ce dossier, avec une percée du FLE et l'apparition de l'esperanto, comme une alternative au tout-anglais, nous dit Stéphane Leroux, et dans la perspective du CECRL. Joëlle Aden utilise le théâtre pour « mettre en acte » l'apprentissage de l'anglais et Brigitte Gruson et Dorika Morisse proposent une approche complexe de l'allemand à l'école primaire. Valérie Soubre présente les avantages de la pédagogie du projet dans l'aventure de l'écriture, surtout quand elle est longue, et avec ses complices Michel Saroul et Chrystel Arhancet, un exemple de mise en œuvre de groupes de compétences, accompagnée des questions qu'elle suscite. Valérie Péan et Muriel Renard nous entrainent dans l'univers de Frida Kahlo dans une démarche de découverte d'une biographie en peinture. Patricia Kouzmin revisite la technique du blason pour en faire un point d'appui à la prise de parole. Sandrine Surace invite les élèves à s'interroger sur les secrets du bonheur, de façon fort paradoxale. Si toutes les langues ne sont pas représentées, chacun pourra utiliser sur son propre terrain des propositions à partir desquelles on élaborera à loisir d'autres mises en situation. Au-delà des murs de la classe, pour Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat Paz et Maria-Alice Médioni, le travail en autonomie guidée constitue une voie à explorer pour stimuler le projet d'apprendre.

La question de la formation se trouve en filigrane dans un bon nombre de contributions, mais aussi spécifiquement dans l'article de Dominique Macaire qui voit pointer la montée d'une « eurodidactique » dans la formation des enseignants et tente d'en analyser les conséquences. Quant à l'évaluation, elle fait l'objet de la dernière partie de ce dossier à travers le regard de Mario Rinvoluccri qui en énonce quelques principes depuis le Royaume-Uni, celui de Cedric Sarre qui voit dans le CLES la démarche la plus aboutie en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur, tandis que du côté d'une école de commerce, Cécile Davesne voit dans la flexibilité des directives européennes l'occasion de revoir la conception de l'enseignement des langues. L'heure étant aux certifications, nous avons inclus dans ce chapitre, outre la contribution de Valentine Sanchez sur le DNB, un débat vigoureux entre Richard Comerford, Luc Harvey et Biliana Dimic à propos de Cambridge ESOL et de l'utilisation qu'en fait le ministère de l'Éducation nationale. Stéphane Soulaine clôt le chapitre en rappelant la dimension éthique qui doit sous-tendre la problématique de l'évaluation.

Quant aux coordinatrices de ce dossier, elles se sont interrogées sur la question du temps et de son importance dans l'apprentissage, sur la notion de programme pour penser une progression qui fasse vraiment… progresser les élèves, et sur la nécessaire différenciation entre enseigner et évaluer, pour réconcilier les deux missions principales de l'enseignant.

C'est donc un dossier dense et contrasté que nous offrons à la lecture critique de tous ceux qui, ne se satisfaisant pas de réponses simples, cherchent à mieux comprendre la perspective plus complexe aujourd'hui d'un métier qui se réinvente dans une action collective.

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

1 - Le CECRL... 10 ans après

Les implications du *Cadre européen commun de référence* dans l'enseignement des langues[1]

Luc Collès

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, c'est un document de 375 pages dont Luc Collès, de l'université de Louvain en Belgique nous propose une lecture suivie. Cette synthèse nous a paru indispensable avant toute réflexion ou toute discussion des effets sur les pratiques des enseignants.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Le *Cadre* tient compte du contexte dans lequel les Européens vivent aujourd'hui (Avertissement et ch. 1). Son objectif est d'améliorer la communication entre les Européens de langues et de cultures différentes en promouvant le plurilinguisme. On y note aussi la volonté d'« encourager les praticiens […] à se poser un certain nombre de questions […] ainsi que faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants » (p. 4). La réalisation de ces objectifs est censée amener une amélioration de l'enseignement des langues. Nous allons nous employer à expliquer les différents concepts que le *Cadre* propose à cette fin.

Une perspective actionnelle (ch. 2, p. 15 et suiv.)

La perspective du *Cadre* se veut « actionnelle ». Pour comprendre rapidement cette notion, nous renvoyons à la définition qu'en donne le *Cadre* (p. 16). Selon cette définition, on peut comprendre une tâche comme le fait d'organiser un diner, de téléphoner à quelqu'un, de déménager ou encore d'écrire une annonce publicitaire. Les apprenants devront, selon la tâche à réaliser, avoir recours ou non à la langue. Dans cette optique, le *Cadre* va leur fournir les compétences langagières nécessaires à la réalisation d'une tâche particulière. Nous expliquerons cette notion en termes d'apprentissage à la fin de cet article. Pour mieux la comprendre, nous abordons à présent les niveaux de compétences qui jouent un rôle déterminant à de nombreux points de vue, notamment en ce qui concerne l'élaboration ou le choix des tâches dans l'enseignement.

Les niveaux du CECRL (ch. 3, p. 23 et suiv.)

L'échelle de niveaux (p. 23)

Le *Cadre* n'est pas le premier à avoir présenté des niveaux de compétences en langue. Sa spécificité réside dans le fait que son référentiel est commun à toutes les langues. Une telle échelle de niveaux peut avoir certaines conséquences sur l'enseignement des langues.

Elle présente pour les acteurs de l'enseignement l'avantage de pouvoir définir des objectifs à partir d'une base de référence stable. Cette description leur procure aussi des informations claires sur les progrès réalisés par les apprenants. Cet aspect rend les échanges beaucoup plus simples. En admettant que les évaluations respectent les normes du *Cadre*, les éventuels transferts d'apprenants d'une institution vers une autre seront nettement facilités. Un autre effet positif pourrait être d'éviter un trop grand éparpillement des programmes et des contenus d'enseignement pour une même langue. On peut ainsi espérer une sorte de clarification des manuels quant au niveau d'apprentissage qu'ils désirent traiter. De manière générale, l'apport du CECRL contribue à améliorer l'intercompréhension des acteurs de la didactique des langues. Enfin, les apprenants ne sont pas laissés pour compte puisqu'un schéma descriptif des niveaux a été conçu spécialement à leur intention. Il s'agit en fait d'une grille d'auto-évaluation. De cette façon, ils peuvent, sans avoir recours à un enseignant,

1 Un article plus complet sur ce sujet a paru initialement dans le n°154 de ITL (International Journal of Applied Linguistics), 2008, Leuven, p.127-143.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

situer leur niveau d'apprentissage et se rendre compte de leurs éventuels progrès dans l'acquisition de l'une ou l'autre compétence.

Les compétences des apprenants (ch. 5, p. 81 et suiv.)

Depuis une dizaine d'années, les pédagogues s'intéressent de très près à la notion de compétence. On est passé d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant, mais aussi d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action, et enfin d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir.

S'il est vrai qu'un cours de langue est censé tenir compte de l'ensemble des compétences de l'apprenant, il en est une à laquelle il s'attache davantage : « la compétence de communication ». Selon Jean-Louis Dumortier (2006 : 11), « une compétence de communication peut se définir comme la capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent ». Autrement dit, il s'agit de « la capacité d'affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès ». Ce didacticien distingue deux versants dans une compétence : un versant cognitif composé de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et un versant affectif composé d'attitudes, c'est-à-dire « de dispositions acquises, favorables ou défavorables au passage à l'acte, à la mobilisation des connaissances pertinentes à la résolution des problèmes ».

Le *Cadre*, quant à lui, définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15). Les compétences générales et les compétences communicatives langagières sont les deux grandes catégories distinguées dans cet ouvrage. On trouve dans les compétences générales les notions de savoir, d'aptitudes et de savoir-faire, de savoir-être et enfin de savoir-apprendre, tandis que les compétences langagières comprennent les compétences de type linguistique, sociolinguistique et enfin pragmatique. Nous allons expliquer ce à quoi ces notions font référence.

Les compétences générales (p. 82 et suiv.)

Par savoir, on entend culture générale ou connaissance du monde. Ces connaissances peuvent aussi bien provenir de l'expérience personnelle qu'être le résultat d'une étude approfondie. Le *Cadre* parle de savoirs socioculturels qui supposent la connaissance de divers aspects d'une société en ce qui concerne la vie quotidienne des individus qui la composent, leurs valeurs, croyances et bien d'autres choses encore. Et enfin, il est question de prise de conscience interculturelle, notion relativement nouvelle en didactique des langues. Celle-ci prend racine dans « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre *« le monde d'où l'on vient »* et « *le monde de la communauté cible* » (p. 83). L'apprenant a ainsi une meilleure vision de la place qu'occupent sa langue et sa culture dans le monde.

Le *Cadre* définit (p. 84) différentes aptitudes comme les aptitudes techniques qui renvoient à la capacité d'effectuer des actions ou les aptitudes propres aux loisirs se rapportant à la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par ces activités. Le savoir-être renvoie aux attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et enfin aux traits de la personnalité. Ce sont à nouveau des éléments inhérents à la personne et qui influencent sa façon de communiquer. Enfin, reste le savoir-apprendre. L'individu possède ou non « la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures » (p. 85). Il prend conscience de l'organisation et des principes généraux qui génèrent la langue cible. Il a enfin une certaine aptitude à l'étude et le sens de la découverte (aptitudes euristiques).

Les compétences communicatives langagières (p. 86 et suiv.)

Les compétences linguistiques constituent la première catégorie de compétences langagières (p. 86). Elles comprennent les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques. Il est inutile de détailler ces notions bien connues des linguistes. Notons cependant la parenthèse faite par le CECRL concernant la sémantique. Le *Cadre* rappelle que le sens et la forme sont la base de toute langue. Il choisit de traiter la langue à partir des formes de la langue et de leur sens (ex. : les références, les connotations, les synonymes, les collocations, etc.). Il faut seulement se souvenir que sens et forme doivent s'apprendre conjointement, peu importe le choix méthodologique.

Nous poursuivons avec les compétences sociolinguistiques (p. 93) dont relèvent les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre ainsi que les dialectes et les accents. Une fois acquis, ces types de compétences sont censés empêcher les malentendus interethniques, permettent de s'adresser à quelqu'un de façon adéquate (en utilisant, entre autres, le registre de langue adéquat) et traduisent la capacité de reconnaitre les marques linguistiques comme l'origine nationale ou le groupe professionnel. Il nous reste à présenter la compétence pragmatique (p. 96). Celle-ci traite notamment des compétences liées à l'organisation et la structuration du discours mais aussi de la façon dont l'apprenant utilise un énoncé ou un discours à des fins fonctionnelles (ex. demander et donner des informations).

Le contexte de l'apprentissage (ch. 4, p. 39 et suiv.)

Si les compétences influencent fortement la communication, il ne faut pas oublier l'impact que peuvent avoir le contexte, les dispositions mentales ou physiques de l'utilisateur, le thème abordé, les stratégies utilisées, etc. Le *Cadre* consacre un chapitre relativement important à décrire ces différents facteurs. Ce travail avait déjà été développé dans *Un niveau-seuil*, mais certains éléments nouveaux ont été ajoutés et la présentation est d'une qualité supérieure. L'objectif de cette partie est d'aider les enseignants à définir ce qu'ils attendent de leurs apprenants et ce qu'ils voudraient que ces derniers sachent

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

pour réaliser un acte langagier. Il propose, à cette fin, différentes catégories décrivant l'utilisation de la langue et son utilisateur.

Le *Cadre* aborde de façon détaillée (p. 48) les activités de communication langagière et les stratégies correspondantes. Il explique notamment les activités de production orale et écrite et poursuit avec les différentes stratégies liées à ces dernières. Les stratégies sont des procédés que l'on met en place pour atteindre un objectif de communication (par exemple, le fait de préparer un discours ou de tenir compte des caractéristiques de l'interlocuteur). Le même schéma est utilisé pour les activités de réception, d'interaction, de médiation et de communication non verbale (p. 54 et suiv.). Enfin, une partie est réservée à la spécificité des textes. On y trouve l'énumération d'une série de supports de textes (livres, cassettes, cinéma, etc.) (p. 75 et sv) ainsi que les genres et les types de textes écrits et oraux. En conclusion, il est important de retenir que le CECRL constitue un vaste recueil d'informations sur les contextes d'apprentissage.

L'acquisition et l'apprentissage (p. 103 et suiv.)

Le *Cadre* s'interroge également sur les processus qui vont permettre à l'apprenant d'atteindre les différentes compétences qu'il est censé acquérir pour chaque niveau d'une langue étrangère. L'acquisition et l'apprentissage sont deux processus englobés dans la notion d'appropriation. En langue étrangère, l'apprenant s'approprie des savoirs, des savoir-faire linguistiques ou, plus exactement, des habiletés à coproduire de la parole en français. Selon Cuq et Gruca (2003 : 109), l'acquisition serait *« un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens »*, tandis que l'apprentissage serait *« artificiel, explicite, conscient, et impliquerait une focalisation sur la forme »*. Notons cependant que les théoriciens qui ont étudié ces concepts ne s'entendent pas toujours sur ces définitions.

Les tâches dans l'enseignement et dans l'apprentissage (p. 121 et suiv.)

Approfondissons à présent la notion de tâche telle qu'elle apparait dans la perspective actionnelle du *Cadre*. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les grandes caractéristiques des tâches-problèmes ? Quels sont les présupposés à leur mise en place ? Quelles sont les limites de ce type de dispositif pédagogique ?

La tâche est plus globalisante que les exercices traditionnellement proposés en classe de langue. En tentant de se rapprocher au maximum de la réalité en dehors de la classe, selon les besoins des apprenants, elle va susciter la mise en œuvre de nombreuses compétences de l'individu, à la différence d'un exercice hors contexte. La tâche permet de travailler et de développer les différentes composantes des compétences communicatives (linguistique, discursive, pragmatique ou interculturelle) sans pour autant séparer artificiellement ces dernières. Elle se caractérise par le fait qu'elle *« favorise le transfert des connaissances et des attitudes d'une situation à l'autre »*. Jean-Louis Dumortier (2006 : 15) dégage quatre autres caractéristiques des tâches-problèmes. Tout d'abord, la tâche « requiert, de la part des apprenants, la mobilisation et l'intégration de ressources hétérogènes ». Ensuite, cette notion est définie comme « la clé de voute d'un dispositif d'apprentissage ». Enfin, la troisième caractéristique est que la mise en œuvre d'une tâche présuppose une analyse rigoureuse des obstacles par l'enseignant. Un autre didacticien, Jean-Yves Richard, définit trois étapes dans la résolution d'une tâche-problème. Il distingue une situation de départ qu'il appelle la situation-problème ; celle-ci est suivie par un cheminement cognitif pour résoudre le problème et aboutit à une solution plus ou moins correcte.

Donnons un exemple d'application concrète. Régine Denooz (2006) a intitulé sa tâche-problème en classe « En route pour la France ». Cette tâche s'est présentée naturellement puisque les élèves avaient demandé à ce professeur de les aider à trouver un stage de français pour une période d'un mois en France. L'enseignante a décidé d'intégrer cette tâche-problème dans son cours afin d'aider ses élèves. Dans un premier temps, il a fallu définir des sous-tâches ainsi que les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les étudiants. Il a ainsi été question de préparer les élèves à prendre contact avec les responsables de stage afin d'obtenir diverses informations (lieu, date, disponibilité, modalités d'inscription, etc.). Pendant ce parcours didactique, ils ont également été amenés à concevoir une lettre formelle mais aussi à définir le type de logement qui leur conviendrait et la façon de trouver ce dernier. Chaque atelier a été l'occasion de développer et de mobiliser des savoir-faire et des savoirs. Le tout s'est soldé par une application concrète des compétences acquises et une réalisation de la tâche-problème.

Ce type de travail présente l'avantage de donner du sens à plusieurs séances de cours reliées dans un parcours thématique, favorisant ainsi le degré de motivation des apprenants. Par ailleurs, il existe une grande diversité de tâches et l'enseignant peut agir sur celles-ci de différentes manières en vue de faciliter ou de complexifier le travail de l'apprenant. Il peut jouer sur les conditions ou les contraintes de la tâche à réaliser. Il est ainsi possible de modifier la durée de préparation ou d'exécution, la convergence ou la divergence des buts, les conditions matérielles, etc. Nous retiendrons aussi que la réalisation d'une tâche nécessite l'apprentissage d'un nombre variable de compétences et qu'il faudra dès lors passer par des sous-tâches pour parvenir à l'exécution finale. Choisir une tâche revient donc à définir le contenu d'un apprentissage.

L'évaluation (ch. 9, p. 135 et suiv.)

Venons-en à présent à l'évaluation qui représente un élément incontournable de tout apprentissage. Cette notion a considérablement évolué ces vingt dernières années et fait aujourd'hui encore l'objet de nombreuses réflexions. Un des grands changements concernant l'évaluation en langues a été de se concentrer non plus sur l'acquisition de savoirs purs, mais plutôt sur l'acquisition de compétences multiples. Ce type d'évaluation passe par la réalisation de tâches-problèmes qui mobilisent les compétences acquises par les apprenants.

Comme point de départ (p. 135), le *Cadre* propose de redéfinir les trois concepts fondamentaux de l'évaluation. Selon ce référentiel, parler d'évaluation revient à considérer les trois concepts de « validité », de « fiabilité » et de « faisabilité ». Le *Cadre* explique que la procédure d'une évaluation est considérée comme valide *« dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

de la compétence des candidats en question » (p. 135). La *fiabilité* est, quant à elle « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations des mêmes épreuves » (p. 135). Enfin, « une procédure ou démarche d'évaluation se doit d'être pratique et faisable » (p. 136). Ces trois notions sont abordées à titre de rappel. Tout type d'évaluation devrait faire l'objet d'une réflexion par rapport à ces trois concepts.

Ensuite, rappelons que l'évaluation telle qu'elle est définie dans le *Cadre* regroupe toute mise en œuvre de n'importe quelle compétence. Dans le cadre du cours de langue, c'est surtout la compétence de communication qui sera évaluée. La forme d'évaluation le plus souvent évoquée est le test, mais il en existe bien d'autres. Le *Cadre* explicite treize types d'évaluation tels que l'évaluation de la performance, l'évaluation directe, le jugement fondé sur l'impression, l'évaluation mutuelle, etc. Nous ne détaillerons pas celles-ci car elles sont largement explicitées dans le chapitre consacré à l'évaluation (pp. 139-147). L'objectif poursuivi par le *Cadre* est de faire prendre conscience qu'il existe un éventail assez large de possibilités en termes d'évaluation. Nous n'avons pas voulu en faire une liste exhaustive. Néanmoins, nous nous attarderons un instant sur un outil d'évaluation assez récent qui offre diverses possibilités didactiques à ses utilisateurs : le *Portfolio des langues* (2001).

Le *Portfolio des langues* permet à chaque apprenant, à tous les stades de son apprentissage, de rendre compte de sa biographie langagière. Il en existe différentes formes adaptées à différents types de publics. On peut y noter toute information concernant un quelconque rapport à l'une ou l'autre langue étrangère et qui, d'une certaine façon, a pu avoir une incidence sur les compétences acquises. On peut donc y inscrire des expériences de voyage, les certifications obtenues ou encore les éventuelles rencontres. L'apprenant acquiert ainsi un regard éclairé sur la progression de son apprentissage. Les didacticiens soulignent le fait que le *Portfolio* sert simultanément d'outil d'évaluation certificative et d'évaluation formative (Paquay et al., 2000). Il peut aussi représenter une source de motivation et fonctionner comme outil de valorisation.

Une perspective « co-actionnelle co-culturelle »

Sur le plan culturel, la nouvelle perspective proposée dans le *Cadre* constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative et elle implique, par conséquent, un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. C'est le point de vue que défend Christian Puren (2006a). Celui-ci ébauche les grandes lignes de ce qu'il nomme une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». Le *Cadre* prend en effet en compte un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler avec des natifs de différentes cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales ou dans des universités. Dans ce cas, il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) – ce qui, d'après Magdalena De Carlo (1998), constitue l'objectif de l'éducation interculturelle (travail sur les représentations) –, mais de « faire ensemble » (co-agir), de partager avec l'Autre les mêmes conceptions de l'action commune. Nous ne pouvons plus alors nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés, parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective.

Comme Puren l'indique (2006b), on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe… des actions sociales. L'exercice de référence de l'approche communicative était la « simulation », où l'on demandait à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un usager en société. Le modèle d'enseignement/apprentissage du *Cadre* est celui de la « pédagogie du projet », disponible depuis longtemps, mais à laquelle on peut prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir (cf. par exemple l'excellent ouvrage d'Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, 1993). L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

On peut s'attendre à de multiples effets

Le *Cadre* répond à des besoins diversifiés. Un point important est son côté non prescriptif. On ne cherche pas à imposer un point de vue mais bien à susciter la réflexion. La grammaire, toujours au service de la communication, s'inscrit dans une perspective actionnelle. Elle est nécessaire à la réalisation d'actes de parole représentant l'acquisition de certaines compétences, indispensables à l'accomplissement d'une tâche. Les apprenants sont considérés comme de véritables acteurs de leur formation. Ils sont, au même titre que les enseignants, invités à réfléchir sur leur pratique. Tous ces éléments reflètent les progrès récents de la didactique des langues.

Présenter le *Cadre européen commun de référence* n'est pas simple. Cet ouvrage a la particularité de regrouper un nombre impressionnant de données toutes très pertinentes. Il est dès lors difficile d'opérer une sélection parmi celles-ci. C'est la raison pour laquelle nous avons passé en revue l'ensemble des points abordés dans le document. Notre objectif était de donner une idée plus précise des notions qu'il renferme afin de comprendre ses implications didactiques dans les cours de langue. En ce sens, on peut s'attendre à de multiples effets : la création de nouveaux programmes en rapport avec la spécification des objectifs, une amélioration de l'élaboration des contenus d'apprentissage, un enseignement centré sur la réalisation de tâches, un renforcement de l'autonomie de l'apprenant, une uniformisation des certifications grâce aux niveaux communs de compétence, la possibilité de co-actions en matière culturelle et une meilleure coordination entre les centres de langues.

Luc Collès
Université catholique de Louvain

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Références bibliographiques

Bordallo I. & Ginestet J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation.

Communauté française de Belgique. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* Bruxelles : MERF.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris/Strasbourg : Didier. Conseil de l'Europe. (2001). Portfolio européen des langues : enseignement secondaire (2e et 3e degrés). Paris : Didier.

Coste D., Courtillon J., Ferenzy V., Papo E., Crédif & Roulet E. (1976). *Un niveau-seuil : système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes.* Paris/Strasbourg : Hatier.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

De Carlo M. (1998). *L'interculturel.* Paris : CLE international.

Denooz R. (2006). Une situation-problème : en route pour la France. In *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 97-107.

Dumortier J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. In *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 9-21.

Goupil G. (1998). *Portfolio et dossiers d'apprentissage.* Montréal : De la Chenelière.

Paquay L. Carlier, G. Collès L. & Huynen A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements,* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Puren C. (2006a). Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle. In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Cortil-Wodon : Proximités-didactique, pp. 26-39.

Puren C. (2006B). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Le Français dans le monde* n°347, sept-oct., pp. 37-40.

Richard J.-Y. (2006). Résolution de problèmes et récit légendaire : un cas d'isomorphisme. In *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXXI, n°1, juin, pp. 63-67.

Romainville M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. In *Enjeux*, n°37/38, mars/juin.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ?

Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre

Bien connue de nos lecteurs, Hélène Trocmé-Favre plaide inlassablement pour des apprentissages qui tiennent compte de ce que l'on sait du fonctionnement du cerveau et placent l'apprenant dans une posture réellement curieuse et active. Elle insiste ici sur l'importance de l'intention et de l'anticipation.

Cahiers pédagogiques : *Dans votre livre se trouve toute une partie sur l'apprentissage des langues. Comment apprendre une langue à l'école ?*

Hélène Trocmé-Favre : Avant de chercher le « comment », rappelons-nous que « tout est situation ». Un mot, une phrase, un concept appartiennent à un contexte. Le jeune enfant le sait, lui pour qui un mot nouveau représente toute une histoire. Notre cerveau (c'est-à-dire notre corps) a besoin de dire et de comprendre ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent dans un contexte donné : il ne cesse d'observer, de se questionner, de faire des hypothèses, de vérifier, d'essayer, d'évaluer, de recommencer… Mais l'école, trop souvent, impose des pratiques « hors sol », des contenus « en soi ». L'apprenant est davantage questionné qu'il ne questionne lui-même et ses réponses sont évaluées par rapport à une norme, « la » norme. Pourtant, les recherches en sciences cognitives nous précisent qu'apprendre consiste non pas, comme on l'a cru trop longtemps, à « acquérir » des connaissances, mais à réorganiser ce que l'on sait déjà en tenant compte du nouveau (« embedding the new in the familiar »). Tout être apprenant aborde ce qui est nouveau avec son « je » déjà porteur de son histoire, de ses intérêts personnels, de ses priorités…

C.P. : *Le* Cadre européen *propose une approche par compétences…*

H.T-F : Une compétence est une capacité à mettre en œuvre une aptitude, un savoir, un comportement « dans un cadre donné ». C'est-à-dire qu'on ne peut pas se passer du contexte culturel de la langue qu'on apprend ou enseigne. Pour apprendre les langues européennes – qui possèdent toutes un système graphique – il existe quatre savoir-faire de base (deux sont oraux et deux sont écrits). Il s'agit donc de déterminer une priorité : par où commencer et que pratiquer en premier ? Peut-on ne pratiquer qu'un seul de ces savoir-faire ? Pensons à l'expérience d'une pièce de théâtre conçue à Rochester (États-Unis) où les acteurs parlent chacun dans l'une des trois langues apprises (anglais, français, espagnol) : ça marche… et seul a été travaillé le « savoir-comprendre la langue orale de l'autre ».

On peut aussi négocier des parcours de savoir-faire (compréhension orale → compréhension écrite → expression écrite → expression orale, etc.) : les apprenants choisissent un parcours et deviennent partenaires dans leur propre apprentissage. J'ai pratiqué de tels parcours avec des étudiants et dans le cadre de formation de formateurs. C'est possible et passionnant… il n'y a qu'à se lancer. Plsusieurs problèmes se résolvent d'eux-mêmes (passivité, lenteur, absence de mémorisation…) et confirment qu'il est inutile de « lutter contre » quand on « œuvre pour ».

L'élan du changement viendra du recadrage des activités d'apprentissage dans un « travail cognitif » qui ne sera plus compartimenté ni cloisonné, et qui s'adressera aux capacités fondamentales de nos cerveaux, au-delà de nos cultures : percevoir, relier, catégoriser, mémoriser, créer du sens, imaginer, entrer en réciprocité… Le changement viendra également si nous répondons aux exigences de signification de notre cerveau – et, surtout, si nous apprenons à respecter la « diversité de nos représentations » : que mettons-nous, chacun, sous « apprendre », « enseigner » ? Qu'est-ce pour nous « une langue », une « culture » ? Qui est l'Autre, l'ailleurs… ?

Parce qu'il existe toujours trois temps dans tout ce que nous faisons, un avant, un pendant et un après, nos démarches se doivent d'intégrer ce que j'appelle un « T moins un » : un questionnement simple, direct, destiné à faire prendre conscience de ce qu'est apprendre une langue européenne aujourd'hui : *Qui parle cette langue ? Où se trouve ce pays ? Que sais-je déjà de ce pays ? Qu'aimerais-je comprendre, savoir, découvrir de ce pays… ?* Un « T plus un » doit aussi explorer, chercher, annoncé clairement, construit vers un but individuel ou collectif : *Comment prolonger ce que je viens d'apprendre… ? Où puis-je m'en servir… ? Quelle porte ouvrir maintenant… ?*

Un autre élément de structuration du partenariat apprenant-enseignant est d'« acter » nos objectifs d'apprentissage et d'enseignement dans trois durées : à nous de les construire à court terme, à moyen terme et à long terme. En effet, ces trois durées ouvrent des espaces qui répondent à trois logiques différentes : une logique de régulation (de la survie), une logique d'adaptation (de nos relations sociales), et une logique d'évolution (de notre relation à soi).

C.P. *: Utiliseriez-vous l'expression « perspective actionnelle » ?*

H.T-F : Pourquoi pas ? Mais je n'en connais pas encore les points d'appui, les hypothèses sous-jacentes, la méthodologie, les objectifs prioritaires… J'emploie plus volontiers le terme « approche », car j'y vois une démarche, un mouvement vers, et l'adjectif « actionnelle » contribue à encourager le passage à l'acte. La « perspective actionnelle » souligne davantage, me semble-t-il, l'intention et le résultat espéré.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Pour le neurobiologiste Francisco Varela (interviewé dans les vidéos nº 3 et 4 « Né pour apprendre »[2], il n'y a pas de perception sans action ni d'action sans perception… Nous couplons continuellement action et perception. Ménageons-nous une place assez large à ce couplage dans nos activités éducatives ? Pour F. Varela, *« le langage est fondamentalement une manière de coupler des individus à l'intérieur d'une même espèce pour la coordination de l'action. »* La perspective relationnelle est donc une expression cohérente avec notre réalité cognitive et notre fonctionnement cérébral. Les récentes recherches à l'université de Parme révélant l'existence dans notre cerveau de « neurones miroirs »[3] devraient également nous suggérer quelques pistes, en particulier nous inviter à tenir compte, dans notre approche éducative, de l'importance de l'intention et de l'anticipation intervenant dans nos actes visuo-moteurs. Cela implique un travail pédagogique au niveau de l'écoute et de l'imagerie mentale. C'est aussi valable pour les autres actes perceptifs (audition, kinesthésie…)

***C.P.** : Et l'évaluation en langues ?*

Nous devons annoncer aux intéressés, dès le début de leur apprentissage, les critères et les indicateurs de critères de l'évaluation qui sera pratiquée. Nous devons également préciser le « quoi », le « pourquoi », le « comment », le « pour quoi », le « où » et le « quand » de l'évaluation. Il est tout à fait anormal d'attendre que les jeux soient faits pour évaluer un apprentissage selon des critères en général inconnus de celui qui est évalué. L'évaluation doit être avant tout un moyen de construire un parcours, de recadrer, réaménager, réorienter les démarches, les étapes et les outils.

C'est ce que « la perspective actionnelle » se doit d'intégrer. J'espère que les éducateurs scandinaves, qui ne pratiquent l'évaluation chiffrée des élèves qu'à partir de l'âge de 16 ans, nous y aideront.

Hélène Trocmé-Fabre
Docteur en Lingusitique
Docteur d'Etat en Sciences Humaines
Auteure de *Réinventer le métier d'apprendre*, Editions D'Organisation, 1999

Propos recueillis par **Sylvie Abdelgaber**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

2 Série de 7 vidéogrammes, auteure H.Trocmé-Fabre, réalisation D. Garabédian, production ENS

3 Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, *Les Neurones miroirs*, Odile Jacob, 2008

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ?

Véronique Castellotti

Faire prendre conscience de la pluralité et de la diversité des répertoires plutôt que de partir d'une norme linguistique, pour se construire comme « acteur social plurilingue ».

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

En matière de langues, les orientations de l'école française, depuis sa fondation comme institution nationale et destinée à tous, ont toujours été sous-tendues par une visée assimilatrice en relation à une idéologie monolingue, homogénéisante et puriste correspondant à des impératifs de construction nationale et à une organisation politique centralisatrice et unificatrice ; le français a été construit comme une nouvelle religion, en tant que *« langue conçue comme homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique »* (Cerquiglini, 2003).

Cette situation, héritée de la Révolution française et pérennisée à la fois par la construction des nations européennes et par la domination coloniale française, semble toutefois, aujourd'hui, être partiellement remise en question par les reconfigurations géopolitiques liées à l'ère postcoloniale, à la mondialisation ainsi qu'aux phénomènes de mobilité de tous ordres et aux revendications identitaires qui les accompagnent. Il est donc temps pour l'école de s'interroger sur les conséquences de ces changements et d'élaborer une politique éducative en conséquence. Je tenterai brièvement, ci-dessous, de proposer quelques principes et modalités susceptibles de contribuer à cette élaboration, en m'appuyant largement sur les travaux réalisés lors d'un séminaire international de réflexion réuni à Tours en aout 2007 à l'initiative de l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue) et de l'équipe DYNADIV et dont l'essentiel a été rassemblé dans un document de synthèse disponible en ligne (Castellotti, Coste & Duverger 2008).

Paradoxes de la situation française

Le défi majeur pour imaginer des orientations alternatives qui soient en même temps constructives, c'est-à-dire qui aient une chance de trouver une concrétisation effective, est d'identifier et de prendre en compte les éléments incontournables, à priori perçus comme paradoxaux, voire contradictoires, de la situation scolaire française en matière de langues et de ses évolutions.

Il faut tout d'abord prendre la mesure de ce qu'implique l'importance du français comme langue majeure de scolarisation, avec ses différentes facettes : langue nationale « officielle », langue « unique » de la grande majorité des apprentissages, langue de socialisation et de communication régulière, voire unique pour beaucoup d'enfants…, mais aussi langue étrangère pour quelques-uns d'entre eux, et langue plus ou moins familière pour beaucoup d'autres.

Il faut ensuite affirmer et rendre visible la présence d'autres langues et variétés, de manière plus ou moins prégnante, dans les échanges quotidiens de nombreux enfants, à l'extérieur de l'école et dans les « espaces intersticiels » de celle-ci.

Enfin, d'autres langues sont présentes à l'école et y ont « droit de cité » de façon officielle : langues étrangères enseignées ou utilisées pour l'apprentissage d'autres disciplines, langues faisant l'objet d'activités de découverte et de manipulation dans des approches « plurielles » (éveil aux langues, intercompréhension, démarches contrastives, didactique intégrée) et dans certains cas, enseignements de « langues et cultures d'origine » d'une partie des enfants. La perspective proposée ici consiste à favoriser une intégration la plus complète possible de l'ensemble de la sphère langagière, de manière à ce que les ressources construites de façon « localisée » pour telle ou telle langue ou variété soient réinvesties dans l'ensemble des domaines de mobilisation de cette sphère. Il s'agit donc de construire et de diffuser les bases d'une éducation linguistique générale et transversale, développant la maitrise du français tout en s'appuyant sur la variation, la pluralité et l'hétérogénéité comme fondements mêmes de cette éducation.

> *« Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité »* (Castellotti, Coste & Duverger, 2008 : 12).

D'abord une prise de conscience

On propose ainsi, pour réaliser ce programme, de renverser la logique traditionnelle qui consiste à partir d'une norme monolingue (supposée commune et partagée) et à aborder secondairement (au mieux) la pluralité pour, au contraire, faire d'abord prendre conscience aux enfants de la pluralité et de la diversité de leurs répertoires : c'est en partant de cette variation constitutive qu'on pourra expliciter la construction de *« normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation »* (Ibid. : 14). Un tel travail d'explicitation apparait nécessaire pour permettre à tous les élèves de prendre conscience du fait que ces normes ont une histoire et une inscription sociale, qu'elles ne sont ni naturelles, ni inatteignables.

Dans une perspective « contextualisée », en outre, l'objectif premier n'est pas de proposer un « modèle clé en main » applicable dans tous les cas, mais plutôt de recenser un certain nombre d'expériences de la diversité et de la pluralité

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

qu'il semble important de favoriser à l'école, du point de vue tant de leurs dimensions communicatives, que cognitives et identitaires. Les connaissances, capacités et attitudes visées à travers ces expériences peuvent être abordées, réfléchies et travaillées diversement selon les principales caractéristiques des lieux et groupes concernés, en imaginant des scénarios adaptés aux différentes configurations linguisticoculturelles, tenant compte, en particulier, des places et « poids » respectifs des langues/variétés en présence.

Si les finalités et objectifs demeurent communs, l'attention et l'importance à accorder, au niveau des établissements et des enseignants, aux différentes dimensions sont à pondérer en fonction des capacités des enfants et de leur histoire, des compétences des enseignants et des projets des écoles, des langues présentes dans l'environnement (langues régionales, familiales, du voisin…), etc. C'est alors un curriculum à géométrie variable qui se construit, en favorisant une approche intégrative prenant en compte les *« trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues »* (Conseil de l'Europe 2001 : 129), et en œuvrant à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle déséquilibrée, composite et hétérogène, mais *« une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »* (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12).

Savoir mobiliser des ressources

Les capacités et stratégies développées par les enfants pour mener à bien ce programme conduisent au développement et à la mise en œuvre d'une « compétence d'appropriation plurilingue » (Castellotti & Moore, 2005 : 130 ; voir pour une synthèse Candelier & Castellotti à paraître), c'est-à-dire d'un « apprendre à apprendre » avec, par et dans la pluralité, se caractérisant notamment par l'articulation d'une expérience sociocommunicative plurielle et d'une conscience réflexive de la diversité. Cette expérience et cette conscience sont, au premier chef, favorisées ou inhibées par l'action des enseignants, par leur propre engagement dans cette éducation plurilingue.

Il ne s'agit plus, on l'aura compris, « d'apprendre des langues » en tant que « matières » distinctes entre elles et séparées des autres apprentissages, mais de se construire comme « acteur social plurilingue », à même de vivre, d'apprendre, de transmettre, d'interagir en mobilisant de façon adéquate des ressources diversifiées. Cette orientation peut paraitre utopique, c'est pourtant celle qui caractérise les usages sociolinguistiques des milieux dominants. Choisir et prendre les moyens d'étendre à tous, dans le cadre scolaire, une telle perspective, c'est aussi faire le choix d'une société plus citoyenne, à la fois diversitaire et inclusive.

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Bibliographie

Bertucci M.-M. & Corblin C. (éd.), (2004) *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique,* Paris, L'Harmattan.

Candelier M. & Castellotti, V. (à par.) « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » dans Simonin, J. & Wharton, S. *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts,* Lyon : ENS Éditions.

Castellotti V., Coste D. & Duverger J. (coord.) (2008) *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, ADEB

http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf

Castellotti V. & Moore D. (2005) « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation », dans Beacco et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.

Cerquiglini B. (2003) « Le français, une religion d'état ? »

http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/article_francais.html [consulté le 20-01-2009]

Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues,* Paris.

Didier. Costanzo E. (2002) *L'Éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ?* Étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste D., Cavalli M., Cri an A. & Van de Ven P.-H. (2007) *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/prague_studies07_FR. asp ?

Coste D., Moore D., Zarate G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Ducancel G. & Simon D.-L. (Dir.) (2004) *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Repères n° 29, INRP.

Moore D. (2006) *Plurilinguismes et école,* Paris, Didier-CREDIF, collection LAL.

Roulet E. (1980) *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée,* Collection LAL, Paris, Hatier.

Zarate G., Levy D. & Kramsch C. (Dir.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Que dit la pédagogie Freinet du *Cadre européen* et de sa philosophie ?

Passer de l'enseignant qui programme aux élèves qui s'autorisent

Nicolas Go et Juliette Gasselin

L'éducation aux langues peut trouver sa place, modeste et enthousiaste, dans l'économie générale de l'enseignement ; elle doit exister sans dominer. On trouvera ici une présentation générale de pratiques de langues étrangères en pédagogie Freinet dans des classes ordinaires du premier degré.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Les propositions qui suivent supposent une exigeante « pratique coopérative » d'enseignement qui ne saurait se réduire à quelques formes d'action élémentaires, voire idéologiques, et reposent sur une pratique de « dévolution[1] généralisée », par laquelle les élèves sont certes acteurs, mais surtout auteurs/créateurs de leurs tâches, ainsi que de l'organisation sociale de la classe dans son ensemble. Une pratique pour laquelle l'enfant existe, non pas simplement comme élève, mais, radicalement, comme être humain, considéré dans sa complexité sociale et singulière. Une pratique par laquelle, loin de simplement préparer l'enfant à l'actuelle vie en société, et plus encore que de préparer en lui l'homme de demain, on lui permet de « vivre et expérimenter, ici et maintenant, sa propre humanité. »

Le caractère essentiel du désir

Le principal problème de l'apprentissage des langues vivantes est le suivant : que cet apprentissage soit vécu, éprouvé, expérimenté comme « désirable », c'est-à-dire nécessaire, non pas au sens utilitaire du terme, comme lorsqu'on dit « parler des langues étrangères sera nécessaire dans la société de demain », mais au sens d'une « nécessité intérieure », comme l'exprimait Kandinsky à propos de la création artistique. Une nécessité intérieure éprouvée, « ici et maintenant », comme un désir de faire. Sans doute est-ce là le plus grand impensé des didactiques contemporaines, et peut-être le principal motif de leurs échecs relatifs : l'oubli massif du désir, éventuellement relégué au statut de simple « motivation ».

Nous suggérons, contre les représentations communes, le caractère « essentiel » du désir. L'attrait, l'envie, l'inclination, la tentation, la curiosité, le caprice, la volonté même, n'en sont, parmi tant d'autres, que des expressions possibles. Disons, avec Spinoza, que *« le désir est l'essence même de l'homme »*[2]. Il est en quelque sorte notre puissance de vie, *« la puissance d'agir ou, en d'autres termes, la force d'exister »*[3], ce qui est confirmé par certains travaux actuels en neurobiologie[4]. L'oubli du désir en éducation, et à l'école en particulier, c'est la mutilation de l'être, et la négation du principal moteur des apprentissages et de l'existence en général.

Notre thèse est la suivante : les difficultés actuelles de l'enseignement des langues vivantes, mais aussi de l'apprentissage/enseignement tout court, tiennent, en partie certes mais irréductiblement, à l'incapacité de l'école à créer un milieu favorable à l'activité créatrice du désir entendu comme force d'exister. Ce n'est pas pour rien que la question est si rarement posée : elle implique une transformation radicale, non seulement du rapport aux savoirs, mais aussi des rapports d'élaboration des savoirs. C'est que le désir ne se décrète ni ne se commande : il lui faut un milieu social par lequel il se déploie et prolifère. Ce milieu est celui d'une « pratique sociale coopérative », qui a bien entendu ses conditions d'exigences, sans lesquelles elle n'est qu'une manière particulière d'organiser les relations sociales.

Nous nous proposons de définir « les éléments d'une pratique sociale coopérative » qui soit le lieu de l'effectuation des processus de désirs singuliers dans l'activité de connaissance, et de « déterminer les conditions particulières des pratiques langagières » favorisant une confrontation aux langues dans leur réalité complexe[5].

On a depuis longtemps renoncé à une approche « naturelle » de l'apprentissage des langues, imitant l'acquisition de la langue première (dite maternelle). Il lui manque le bain langagier et les nécessités de la relation familiale, dont on trouve un équivalent lors des séjours à l'étranger ou par exemple dans la relation amoureuse bilingue. Ce n'est pas une raison pour verser dans l'approche grammaticale traditionnelle, fondée sur l'analyse du système linguistique. Il est possible de créer une forme de lien social suscitant le désir des échanges linguistiques, et instituant la légitimité d'un effort pour écrire, lire et penser dans une langue étrangère ou régionale.

Commencer avant de savoir…

La première condition parait être une « banalisation » des langues vivantes insérées dans les usages linguistiques ordinaires de la classe. Idéalement, les élèves devraient pouvoir passer spontanément et sans façon d'une langue à l'autre si besoin.

1 La dévolution peut se définir comme transfert de la responsabilité de l'étude du professeur vers les élèves.

2 Spinoza, *Éthique*, Partie III, « Définition des affects », I.

3 *Ibid.*, Partie III, « Définition générale des affects », Explication.

4 Voir par exemple Antonio R. Damasio, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions,* Odile Jacob, 2003, p. 41.

5 On trouvera un développement complet sur les « principes de la pratique » en pédagogie Freinet dans la revue scientifique *Penser l'Éducation* (Laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen), numéro 25, premier semestre 2009, par le Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

En outre, ils doivent pouvoir « baragouiner » faute de mieux, l'intention de communiquer ou de créer dans une langue étant prioritaire par rapport à la correction de l'expression. Comme aimait à le répéter Freinet, *« c'est en forgeant qu'on devient forgeron »*, ce qui signifie qu'on n'attend pas de savoir parler, écrire ou lire, pour commencer à parler, écrire ou lire. En outre, on n'apprend pas à parler, écrire ou lire pour ne rien dire, ni rien en faire. L'élève en position d'auteur (l'auteur « s'autorise ») fera avec les moyens du bord, comme on dit ; l'essentiel est qu'il se lance dans l'expression/création/communication au sein d'un groupe aidant. La dévolution radicalisée, qui caractérise la pédagogie Freinet, suppose de créer le milieu d'une pratique sociale scolaire où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu scolaire lui-même. Tout désir étant par définition à la fois « singulier » (impossibilité de deux désirs identiques) et « opaque » (impossibilité d'en donner l'analyse objective), sa maitrise, sa programmation, sont impossibles. Plutôt que de le contraindre à consentir, le professeur met l'élève en situation de « pressentir » la potentialité d'accroissement de puissance que représente pour lui une situation donnée.

Voici quelques dispositifs mis en œuvre dans les classes, de façon systémique, afin de multiplier les occasions pour les élèves d'éprouver l'utilisation d'une langue étrangère comme outil d'accroissement de leur puissance.

L'imprégnation socialisée et contextualisée de la (des) langue(s) est commencée le plus tôt possible, dès la maternelle. Le professeur s'exprime dans la langue sans exigence particulière, mais toujours en situation. Les séances de pratiques corporelles[6] sont tout indiquées pour cette imprégnation, parce que le professeur peut « joindre la parole au geste », et que le plaisir des œuvres du corps constitue une condition très favorable à la mémoire affective. De temps à autre, il sollicite l'expression des élèves, mais sans jamais la forcer. Sont aussi favorables pour cette imprégnation toutes les situations où les élèves sont en position d'agir : réaliser une production musicale, une production graphique, une recette ou une réalisation manuelle.

La création de textes est favorisée dès que possible : le temps quotidien de l'écriture libre[7] est ouvert à l'écriture en Langue(s) Vivante(s). N'importe quel élève peut, s'il le souhaite, demander au professeur de l'aide pour produire un texte qui, une fois terminé et en temps voulu, sera présenté à la classe. Le problème porte sur « l'enjeu » de la création, c'est-à-dire la « créativité » qui détermine la production des textes : le résultat importe moins que le processus qui a conduit à ce résultat. Il faut garder présent à l'esprit que les productions sont déterminées par les conditions sociales de leur processus de production, ce qui interroge les situations de communication et leur rapport à la pensée personnelle de l'élève. En tant qu'auteur/créateur, « l'élève opère des transformations sur ses propres productions. »

Ce texte libre, dont l'auteur est membre de la classe, constitue alors pour les autres élèves novices une énigme à déchiffrer. Ils se trouvent ainsi dans une position équivalente à celle des enfants de cours préparatoire découvrant un texte qu'ils ne savent pas lire. La « démarche de lecture/découverte », dite « méthode naturelle » de lecture, suit une progression empiriquement et soigneusement élaborée, qui peut parfaitement être adaptée à l'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue. Elle vise essentiellement à ne pas désapproprier les élèves du rapport au texte et à maintenir l'efficience de la relation sociale et affective dans le travail, toujours disponible à l'insolite et à l'incertain. La découverte du texte se fait de manière exploratoire, sans ordre particulier, de proche en proche, chacun étant sollicité pour proposer ses propres hypothèses, selon son propre mode de compréhension. Cette reconstitution, collective et non linéaire du texte, sous la vigilance de son auteur qui se tient au tableau pour accueillir avec le professeur les propositions de ses camarades, se termine, une fois complétée, et après relecture en commun, par une « chasse aux mots », ou aux « syntagmes » : une courte liste de mots ou d'expressions proches est constituée au tableau, à partir de ceux du texte qui retiennent l'attention des élèves. Puis chacun recopie l'ensemble sur son propre « cahier d'auteur ». Le professeur recopie chaque texte sur une affiche placée au mur, qui constitue ainsi à la fois une mémoire didactique du travail de la classe, et un répertoire langagier disponible pour les textes futurs. C'est la fréquence de ces textes, leur diversité et leur portée affective, qui favorisent des apprentissages impliqués et donc efficients.

Une pratique sociale, une pratique de coopération

La pratique sociale est ainsi éprouvée comme le lieu ou la promesse d'une jouissance, les succès devant le groupe comme des expériences de la dignité. La jubilation socialisée repose principalement sur « l'effet de reconnaissance » par le groupe qui à la fois accompagne les processus singuliers (contributions du groupe dans les activités de recherche personnelle) et les valorise (reconnaissance du statut d'auteur et validation d'un succès). La jubilation se produit aussi bien comme effet d'un processus personnel dans l'adéquation entre le travail et le désir (qui s'éprouve comme satisfaction de réussir une tâche assumée), que comme inscription de la tâche dans la relation sociale. Mais cette relation coopérative reste le milieu d'une mise en œuvre et de l'apprentissage d'une « pensée personnelle ».

En sus, certains textes sont créés en commun, au tableau, à un rythme et d'une manière qui dépend du contexte de la classe. Les résultats de ces pratiques d'écriture collective sont de même recopiés et affichés. Tout acte d'apprentissage suppose des phénomènes de transformation. Toutes les activités de transformation se trouvent déterminées et régulées dans la classe par ce qu'on peut considérer comme une pratique générique. C'est une pratique sociale, connue sous le nom de « coopération ».

De multiples formes de publication

Les textes créés, individuellement ou collectivement, font l'objet d'une publication dans « la collection littéraire de la classe », qui rassemble déjà les textes libres sélectionnés en français, et auxquels ils s'ajoutent. Si la situation s'y prête, si

6 Comme dans les autres disciplines, les pratiques corporelles sont le lieu de la créativité, l'élève y est comme ailleurs auteur, créateur, transformateur, etc.

7 La référence est le temps de travail individualisé en pédagogie Freinet, où sont produits quotidiennement des « textes libres ».

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

les élèves le décident, un numéro spécial en Langue(s) Vivante(s) peut être édité. Il peut s'agir également d'un « album illustré ».

La « correspondance scolaire » est une autre manière de faire, soit avec une classe étrangère, soit avec une classe française pratiquant l'écriture en langue étrangère ou régionale. Dans ce dernier cas, on se contentera de quelques textes parmi d'autres en français.

La pratique de présentations d'albums, de livres, par les enfants eux-mêmes, doit rester à l'initiative des élèves, qui choisissent librement leurs lectures et celles qu'ils présentent. Elle est néanmoins organisée et valorisée par le professeur, qui entretient l'intérêt par la qualité de son propre accueil. Elle nécessite une bibliothèque de classe ou une BCD suffisamment fournie. La « présentation orale » se fait généralement en français, les élèves les plus impliqués pouvant néanmoins s'essayer, avec l'aide bienveillante du professeur et du groupe, dans la langue concernée.

« L'entretien libre du matin » est un lieu favorable à des communications informelles des élèves sur la culture de la (des) langue(s) cible(s). Toutes les références seront accueillies, valorisées, et le professeur suggèrera des prolongements pour les activités de recherches personnelles. Il suscitera la référence aux cartes géographiques, aux évènements d'actualité, etc.

Les « exposés » porteront sur, ou seront l'occasion de références culturelles et linguistiques. Le professeur participe à leur préparation dans les temps de travail individualisé, pour assurer les références pluriculturelles.

Les « créations diverses, musicales ou sonores, chantées, contées, etc. » sont aussi bien des occasions de pratiquer les langues.

De façon générale, c'est le professeur qui porte la responsabilité de donner vie aux pratiques langagières et aux références culturelles afférentes. Outre l'animation des diverses institutions évoquées ci-dessus, il veille à créer des liens, des rappels, à solliciter la mémoire didactique et l'imagination créatrice, à provoquer les effets de communication susceptibles de nourrir l'activité coopérative.

Quand apprendre est un processus de vie

Un dernier point mérite d'être précisé : plus que l'apprentissage d'une langue, la visée est celle d'une « éducation aux langues », ce qui suppose une approche résolument « plurilingue et pluriculturelle ». Ceci est favorisé par la multiplicité des dispositifs (exposés, correspondance, textes libres, entretiens, etc.), elle-même portée par la multiplicité des propositions d'élèves, que permet notamment le travail individualisé[8]. De même, la polyrythmie peut être considérée comme la conséquence nécessaire de l'institution des élèves comme auteurs-créateurs dans des processus singuliers. Les désirs singuliers, pour éprouver leur puissance créative, doivent élaborer leurs propres cheminements. Ceci n'empêche pas qu'ils puissent se rencontrer, bien au contraire : la rencontre des singularités transforme leur cheminement propre par les effets d'altération[9] et l'amplification des puissances.

Ici, la pratique pédagogique déclare la fin des certitudes. Non pas programmer (du point de vue du professeur) pour réduire l'incertitude et diriger la production des savoirs, mais s'autoriser (du point de vue des élèves) pour accroitre la créativité et coopérer dans les pratiques de connaissance. Non pas procédures et cadence, mais processus et rythmes. Non pas chronologie (découpage du temps en plages progressives répondant à une programmation des apprentissages) mais histoire (devenir par évènements imprévisibles portés par l'intentionnalité). Cette fin des certitudes ouvre à une nouvelle posture d'écoute, qui interpelle la didactique contemporaine, et la recherche en général. Donner la primauté aux processus de vie, à la créativité, au sein d'une pratique sociale coopérative où les élèves sont institués comme auteurs et, dans ce contexte, organiser une rencontre efficiente avec les cultures, voilà une formulation possible des enjeux. Ceci engage une reconsidération de l'enseignement dans son ensemble, et un renouvèlement conséquent des didactiques, intégrées dans une épistémologie complexe. L'écoute est le corrélat de la créativité, et la créativité est une expression éminente de l'humain. Ce que l'école s'entête à oublier, aux prises avec ses déterminismes politiques. Comme disait Deleuze, créer, c'est résister.

Juliette Gasselin

Professeure des écoles en cycle 3, habilitée pour l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol, animatrice de la commission Langues Vivantes à l'Institut Coopératif de l'École Mode

Nicolas Go

Université Paris X et université Montpellier III, mis à disposition de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (pédagogie Freinet) pour la recherche, chargé d'enseignement à l'université de Provence

8 Outre le fait qu'elle favorise la « singularité » dans l'hétérogénéité, telle est la grande vertu des temps réguliers de travail individualisé : chaque élève étant consacré à sa propre tâche, la vie de la classe s'enrichit considérablement de la « diversité », de la « multiplicité » et de la grande « quantité» des objets de connaissance, lesquels entrainent par suite le multiplication des lie ns et relations inattendues et créatrices.

9 Du latin *alterare*, « rendre autre ».

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

En Finlande, l'apprenant au centre

Päivi Sihvonen et Marja K. Martikainen

En Finlande le *Cadre européen* semble bien en phase avec un système d'enseignement modulaire, une approche socio-constructiviste de l'apprentissage et une adaptation fluide de l'évaluation. Tout va donc bien pour les langues là-bas ? Pour l'anglais, uniquement ! disent les auteures de cet article.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'enseignement des langues étrangères occupe traditionnellement une position importante dans le système éducatif finlandais. Au moment de se présenter aux examens de baccalauréat, les élèves peuvent avoir étudié dans le cadre scolaire jusqu'à 6 ou 7 langues en plus de leur langue maternelle. Cette situation s'explique sans doute partiellement par le fait que la Finlande est un pays bilingue. Si la grande majorité de la population parle le finnois comme langue maternelle, il y a aussi une minorité suédophone, et, à la fin de sa scolarité obligatoire, tout jeune doit avoir au moins des connaissances de base dans la langue qui n'est pas sa langue maternelle. Un deuxième facteur intervient certainement aussi : dès qu'on sort de la Finlande (ou des pays nordiques), ni le suédois ni le finnois ne sont bien utiles pour entrer en contact avec les gens. Si l'on aime voyager ou si l'on veut se donner la possibilité, par exemple, de faire des études supérieures à l'étranger, il est préférable de commencer sa préparation linguistique dès le collège.

Le programme linguistique de base comprend donc au minimum la deuxième langue nationale et une langue étrangère (LE). Dans le cas type, c'est cette dernière que les élèves commencent à apprendre en premier, le plus souvent vers l'âge de neuf ans, en troisième année de scolarisation, la tendance actuelle étant de commencer plus tôt. Viennent ensuite, en plus de la deuxième langue nationale, une deuxième langue étrangère, puis éventuellement une troisième, voire une quatrième et une cinquième LE avant la fin du collège. Les élèves intéressés ont en principe encore la possibilité de commencer l'étude d'une nouvelle LE au lycée. La gamme des langues proposées au niveau national est vaste : en plus du suédois comme deuxième langue nationale, sont proposés dans au moins une commune l'allemand, l'anglais, le chinois, l'espagnol, l'estonien, le français, l'italien et le russe. Nous nuancerons à la fin de cet article cette présentation plutôt positive de la situation.

Le rôle du CECRL

L'approche préconisée par *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a une importance fondamentale dans le domaine de l'enseignement des langues en Finlande, notamment dans le cadre scolaire. La traduction finnoise du CECRL, parue en 2003[1], constitue le cadre de référence des deux plans nationaux d'enseignement en vigueur actuellement qui concernent respectivement les lycées (LOPS, 2003[2]) et l'enseignement primaire et secondaire (POPS, 2004[3]). Ces documents contiennent une échelle de niveaux de compétences un peu plus détaillée que celle du CECRL, le niveau A1 étant subdivisé, pour des raisons pédagogiques, en trois (A1.1, A1.2 et A1.3). Les nouveaux manuels destinés à l'enseignement primaire et secondaire, encore partiellement en cours de rédaction, adoptent l'approche actionnelle du CECR.

Les plans nationaux d'enseignement fixent aussi les objectifs en termes de niveaux de compétence à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire (non illustrés ici) et à la fin du lycée (voir le tableau ci-dessous, adapté du LOPS). Rappelons que chaque élève peut en principe avoir dans son répertoire plusieurs LE-A, LE-B2 ou LE-B3. (Malgré la similitude, les codes utilisés pour les différents cursus n'ont aucun lien avec ceux indiquant les niveaux de compétences dans le CECRL.)

Cursus	Langue	Compréhension à l'oral	Production orale	Compréhension de textes	Écriture
A ; 8-12 ans d'études	anglais	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
	autres langues	B1.2 – B1.2	B1.1	B1.2	B1.2 – B1.2
B2 ; env. 5 ans d'études	anglais	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
	autres langues	A2.2	A2.1 – A2.2	A2.2 – B1.1	A2.1 – A2.2
B3 ; env. 2,5 ans d'études	anglais	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1
	autres langues	A2.1 – A2.2	A2.1	A2.1 – A2.2	A1.3 – A2.1

Organisation de l'enseignement

L'enseignement est fréquemment, au niveau du secondaire, organisé en modules, chaque module consistant de 38 cours, de 45 minutes chacun, répartis sur environ 6 semaines. Pour des raisons pratiques (emploi du temps), les cours de 45 minutes sont souvent regroupés de sorte que le travail se fasse par périodes de 60, 75 ou 90 minutes. Ce système modulaire permet aux élèves de se concentrer sur une matière pendant quelques semaines, mais, contrepartie négative de ce travail

1 *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* Werner Söderström Osakeyhtiö, 2003. Traduction par Irma Huttunen et Hanna Jaakkola.

2 Lukion opetussuunitelman perusteet, 2003. http://www.oph.fi

3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. http://www.oph.fi

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

semi-intensif, il peut se passer jusqu'à plusieurs mois entre les modules. Il est évident qu'une telle période prolongée sans contact avec la langue étudiée fait que l'élève a le temps d'oublier une partie de ce qu'il a appris et qu'on ne peut se dispenser de consacrer une partie du module suivant à la révision. Conséquence : la progression n'est pas ce qu'elle pourrait être si les modules s'enchainaient. Seule exception à cette règle générale, l'anglais, présent dans la vie de tous les jeunes par la musique, par la télévision (les émissions sont toujours en version originale) et, bien sûr, par l'Internet, puisque pratiquement tous les foyers sont équipés d'au moins un ordinateur familial, chaque lycéen ayant souvent en plus son propre ordinateur.

Principes, méthodes et pratiques

Deux principes fondamentaux régissent l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères dans le cadre scolaire. D'une part, comme dans tout enseignement de niveau primaire ou secondaire, c'est l'approche socio-constructiviste qui est mise en avant : l'acquisition des compétences et des connaissances se fait en fonction non seulement de l'investissement individuel de l'apprenant, mais aussi en fonction de la coopération qui s'établit entre les partenaires impliqués dans le processus (enseignant(s), autres élèves, société environnante…). D'autre part, depuis les années 1970, l'accent est mis sur la fonction communicative de la langue, parfois sans doute dans un sens trop restreint : les élèves devraient apprendre surtout à s'exprimer à l'oral. Cette orientation ayant déjà une position dominante, il a paru assez naturel, dans les plans nationaux d'enseignement de 2003 et 2004, de fixer les contenus et les objectifs d'après les compétences de communication présentées dans le CECRL.

Les méthodes d'enseignement et les pratiques de classe reflètent naturellement les principes de fond exposés dans les deux documents de référence. Ainsi, les activités en classe sont centrées sur les apprenants. L'enseignant ne peut se (re) présenter comme le détenteur des savoirs ; son rôle est de coordonner les activités et de créer les conditions d'apprentissage qui permettent aux élèves de se percevoir comme acteurs dans leur propre processus d'apprentissage/acquisition. Dans la situation idéale, ce sont les exercices de communication orale qui sont mis en avant en salle de classe, tandis que les exercices écrits se font plutôt à la maison pour être seulement rapidement corrigés pendant les cours. Des pratiques de classe très variées sont rendues possibles par les outils dont les salles sont équipées – notamment la connexion Internet – et qui permettent un regard direct sur le pays dont on étudie la langue. Pour quelqu'un de peu habitué à ce type d'approche, une classe de LE finlandaise peut paraitre peu organisée, voire chaotique : les élèves discutent, se déplacent, interviennent auprès de l'enseignant tandis que celui-ci se fait discret pour laisser l'initiative aux élèves. Cette prise en charge personnelle des activités et ce refus de coller les élèves à leur chaise et table semble contribuer à créer une atmosphère propice à l'apprentissage. À l'enseignant, bien sûr, de s'assurer de ce que les conditions restent telles que les élèves peu enclins à s'exprimer puissent aussi trouver leur compte dans les activités construites pendant les cours. Un véritable défi parfois !

L'évaluation

Il est évident que l'approche actionnelle devrait se refléter aussi dans les pratiques évaluatives. Si c'est effectivement le cas dans le cadre de cours particuliers, notamment en ce qui concerne l'auto-évaluation exploitant les descripteurs du type « Je sais…/Je suis capable… », l'évaluation sommative sur le bulletin des notes continue de se faire selon l'échelle traditionnelle allant de 4 (insuffisant) à 10 (excellent). Dans les PNE, les descripteurs contenus dans les échelles de compétences sont mis au niveau de la note 8 sur cette échelle. Toutefois, la notation n'étant pas obligatoire dans les premières années de scolarisation, l'évaluation prend alors la forme d'appréciations verbales destinées à mettre en valeur les acquis de l'élève.

Pendant leur scolarité, les élèves sont confrontés à un seul examen qui permet une comparaison des résultats dans toutes les écoles du pays, à savoir le baccalauréat qui sanctionne, comme en France, l'ensemble des études. Il est constitué d'épreuves nationales, que tous les candidats dans tous les établissements passent à la même heure. Cet examen, d'une importance capitale pour les élèves, puisque c'est le passeport pour les études supérieures, n'est toutefois pas directement lié aux descripteurs de compétence contenus dans le PNE. Cette contradiction est doublée d'une autre : s'il est censé refléter les objectifs définis dans le PNE, où l'importance de la communication orale est soulignée, le baccalauréat ne contient aucune épreuve de production orale. Pour pallier ce manque évident, un module d'expression orale obligatoire et une évaluation/notation seront intégrés au programme de la LE-A en fin de lycée à partir de 2010.

Le *Portfolio européen des langues* en Finlande

Le *Portfolio européen des langues* a été introduit en Finlande il y a une dizaine d'années. La mise en œuvre d'un travail de pilotage important a été dirigée par M. Viljo Kohonen[4], professeur de didactique des langues à l'université de Tampere. Ce pilotage concernait les établissements de tous les niveaux et de tous les types, du primaire au lycée, des écoles publiques « ordinaires » aux écoles d'application universitaires[5]. Durant ce processus, le modèle du *Portfolio* a été mis à la disposition des enseignants sur l'Internet[6], mais la validation officielle est encore en cours et l'utilisation du *Portfolio* n'est pas mentionnée dans les plans nationaux d'enseignement. En effet, imposer un outil d'enseignement à l'ensemble du corps enseignant est difficilement concevable dans le contexte finlandais où les enseignants sont libres de choisir tant les méthodes d'enseignement que le matériel dont ils se servent pour atteindre les objectifs fixés dans les plans nationaux d'enseignement.

4 Voir, par exemple, *Préparer les enseignants à l'utilisation du* Portfolio européen des langues – *arguments, matériels et ressources*, David Little, Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer et Radka Perclová. Conseil de l'Europe, 2008.

5 Établissements dans lesquels les étudiants se destinant au métier d'enseignant effectuent des stages pratiques d'enseignement qui font partie intégrante de la formation pédagogique. Ces stages se font sous la direction d'un enseignant responsable, présent dans la classe.

6 http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/suomi/index.html

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

La généralisation de l'utilisation volontaire du *Portfolio* des langues impliquerait un changement important non seulement dans les pratiques mais aussi dans les attitudes traditionnelles. Les enseignants ont pu reprocher au *Portfolio* d'être source d'une grande augmentation de leur travail – ce qui est sans doute vrai si le *Portfolio* s'ajoute à tout ce qui se fait déjà, notamment sur le plan de l'évaluation. Si, par contre, l'enseignant reconsidère l'ensemble de sa façon d'évaluer et utilise le *Portfolio* pour remplacer ses pratiques habituelles, la quantité du travail ne devrait pas augmenter. Ceci dit, bon nombre d'enseignants exploitent déjà en partie le principe du *Portfolio des langues*.

Et aujourd'hui ?

Au début de ce texte, nous avons décrit les études de langues étrangères d'une manière qui peut faire penser que ces études se portent bien en Finlande. Il n'en est rien. Jusqu'au milieu des années 1990, le programme linguistique présentait une grande diversité : les communes, en charge de l'organisation de l'éducation publique, proposaient dans beaucoup d'écoles, comme première LE, au moins l'anglais, l'allemand et le français. Dans un certain nombre de communes, le russe et l'espagnol s'ajoutaient à cet éventail. Ces mêmes langues pouvaient être inscrites plus tard, comme matières optionnelles, au programme d'études, tout comme, dans quelques établissements, l'italien et le portugais.

Que reste-t-il de cette possibilité offerte à pratiquement tous les élèves de se construire les fondations d'un plurilinguisme actif dès le primaire ? Aujourd'hui, la situation est alarmante. Avec la disparition d'un programme de langues varié au niveau institutionnel et, par conséquent, individuel, le pays est en train de perdre un de ses plus grands atouts. Malgré les discours des décideurs soulignant l'importance de la maitrise de plusieurs langues étrangères – hypocrites, a-t-on envie de dire –, un certain nombre de décisions politiques et économiques tant au niveau national que local ont conduit à une très grande réduction dans l'offre. En effet, il ne reste que peu de communes qui proposent encore un choix en ce qui concerne la première LE : aujourd'hui, plus de 90 % des élèves commencent leurs études de langue par l'anglais. Ce changement s'accompagne de la diminution drastique du nombre des élèves qui choisissent dans leur programme d'études une langue étrangère optionnelle dans le primaire ou au collège : en 1996, plus de 40 % des collégiens avaient une LE-B2 ; en 2006, la proportion n'était plus que d'environ 13 %.[7] De plus en plus souvent, les élèves étudient seulement une langue étrangère, l'anglais.

Heureusement, l'inquiétude pousse à l'action : depuis quelques mois, plusieurs programmes concrets de promotion des LE ont été lancés, notamment par les associations de professeurs mais aussi par le ministère de l'Éducation. Tous sont hantés par les mêmes questions : comment arriver à ce que les communes proposent des programmes de langues variés et que les élèves et leurs parents s'y intéressent ? Seul l'avenir dira si la tendance peut encore être inversée.

Päivi Sihvonen paivi
sihvonen@helsinki.fi
Département des langues romanes, Université de Helsinki

Marja K. Martikainen
marja.k.martikainen@helsinki.fi
Centre AinO, Université de Helsinki

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

7 Nous remercions Mme Anna-Kaisa Mustaparta de la Direction nationale de l'enseignement de nous avoir fourni ces informations.

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui ?

Nathalie Perez-Wachowiak

Chaque réforme ou changement invite à revisiter les incontournables de la pratique enseignante. Quelle langue enseigner ? Comment s'y prendre ? Pour quelles finalités ? Des questions bien mises en lumière par les nouveaux programmes et le CECRL.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Une des réponses à la question posée par notre titre pourrait être : « Construire une progression complexe » ! Une progression dont le résultat doit être identifiable (… et mesurable ?) selon des descripteurs complémentaires autant qu'indissociables : former le citoyen de demain et de tout de suite, lui donner sans tarder le gout de cette langue, sous peine de voir son appétence des premières heures fondre aussi vite qu'il zappe avec la télécommande du téléviseur familial et, afin qu'il puisse en poursuivre s'il le désire l'apprentissage tout au long de sa vie, lui entrouvrir l'indispensable porte de la culture hispanique, de Don Quijote à Manu Chao, de Lorca aux Codex mayas. Car sans référence à sa culture, on ne peut enseigner la langue de l'autre.

Ce défi aussi titanesque qu'enthousiasmant est relevé chaque jour par des centaines de professeurs d'espagnol, malgré les doutes suscités par l'arrivée des Nouveaux Programmes et du CECRL… ou « grâce à eux » ? Car ce *Cadre européen* a sans nul doute favorisé l'émergence d'un nécessaire et déjà sous-jacent questionnement chez le professeur d'espagnol : Quelle langue enseigner ? Comment s'y prendre ? Pour quelles finalités ?

(De) quelle langue parlons-nous ?

Une seule langue existe, celle qui véhicule la pensée, les émotions, celle qui transcrit et construit mon rapport au monde. « Les mots disent ce que je suis et me construisent ». Le professeur de langue le sait bien, qui a choisi celle-ci pour ce qu'elle lui dit, lui raconte, lui chante d'une culture et d'un monde qu'il veut transmettre. Et la réponse est là, évidente, hors des évaluations normées passées : la langue à enseigner est la langue vivante, authentique, naturelle, pleine du sens de ceux qui la parlent et l'écrivent depuis des siècles… loin d'une langue figée, objet fossilisé de grammaire ou d'étude.

La langue à enseigner est aussi celle qui permettra à l'élève de comprendre, d'échanger, de « faire » avec l'autre – qui peut être lui-même ! –, une langue pour agir, une langue comme moyen d'action : une langue de communication.

La langue de communication est donc loin de la langue utilitaire qu'on a bien voulu décrire. Elle est la langue vraie, utile, qui participe à l'intégration du futur citoyen-élève dans la société, en ce qu'il saura l'utiliser, c'est-à-dire la mobiliser à l'instant, en situation.

Et sans doute est-ce là le plus grand défi à relever : aider nos élèves à se construire les compétences nécessaires pour qu'ils développent une langue vivante, c'est-à-dire spontanée, adaptée aux contextes d'énonciation du moment.

L'important : les principes et finalités

Ce serait bien la première fois, en didactique, qu'une restriction synthétise la solution !

À cet enjeu fondamental d'enseigner « une langue juste » (comme on chante juste, comme on parle juste…), la perspective actionnelle répond, il est vrai, avec pertinence et élégance, l'élégance des solutions mathématiques. Mais pour autant le CECRL nous figerait-il dans un *Cadre européen* didactique et pédagogique pour l'enseignement des langues vivantes ? Le bon sens nous invite à comprendre que loin s'en faut, car comment imaginer nous priver de toutes les innovations, inventions, expérimentations qui émergent de nos salles de classe. Toute approche qui allie imagination et rigueur, et qui permet à l'élève d'atteindre les niveaux requis, a donc droit de cité. Néanmoins il semble qu'il y ait quelques principes à prendre en compte.

Donner des critères de réussite observables et mesurables (reprenant en cela une des caractéristiques de la tâche) : l'élève doit pouvoir se situer concrètement dans le processus de construction de sa (ses) compétence(s) tout au long et à la fin de la séance, de la séquence.

Donner du sens au projet de cours, l'annoncer explicitement, et orienter le travail de compréhension, de prise de parole ou d'écriture : l'élève doit savoir où il va, ce qu'il est en train d'apprendre et d'apprendre à faire, et ce projet doit faire sens pour lui. « Écouter un message oral pour ensuite le raconter », « lire un article d'opinion pour en débattre », « trier les informations sur un site internet pour monter une exposition collective au CDI sur… » : du plus modeste au plus ambitieux, le projet annoncé crée les conditions de l'adhésion de l'élève, stimule son autonomie et le mobilise.

De même que l'élève ne parle pas pour faire une phrase grammaticale mais pour exprimer quelque chose, il ne se mobilise jamais autant que s'il sait à quoi va lui servir l'effort fourni.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Définir avec soin le statut des « documents » : combien d'élèves pensent encore que parler en cours de langue consiste, à propos d'un document, à répondre aux questions du professeur (qui en connait la réponse et qui l'attend), se dégageant ainsi de tout investissement personnel, mais surtout s'interdisant toute possibilité de réinvestissement futur ?

La première évidence est que la clé du problème n'est pas le bannissement des « questions » du cours d'espagnol, comme on a crû l'entendre, mais plutôt dans l'interrogation qu'elle suscite à propos de la place à donner au document, voire de sa nature, et plus surement encore du traitement qui en est fait.

Sans être un prétexte, le document n'est pas rituellement non plus « l'objet de tous les désirs » du cours : tantôt support, tantôt outil, tantôt centre d'intérêt pour lui-même, c'est le projet de cours qui en définit le statut et qui donne le sens de sa présence. Le document « authentique » ne se réduit pas non plus à la page littéraire : tout ce qui construit l'identité du pays dont on étudie la langue ne peut-il être considéré comme *authentique* ? Le document pertinent est donc celui qui s'insère dans le projet, et qui « donne à dire, à observer, ou à réfléchir ». Riche certes, seuls son traitement et sa cohérence dans l'économie de la séquence cependant le rendront efficient : c'est-à-dire susceptible de générer de l'intérêt, de l'échange, et d'accompagner le progrès attendu. Une classe peut autant s'ennuyer que s'enflammer devant une page Web qu'un tableau de Goya !

Articuler les temps de cours autour du projet : les incontournables « étapes du cours » trouvent-elles encore leur place dans les nouvelles attentes pour l'enseignement des langues « vivantes » ? Là encore, seule la finalité annoncée organise les articulations entre les différents temps de l'apprentissage.

Pourtant comment envisager un début de séance sans un temps de reprise ? Moment privilégié qui réinstalle chacun dans un espace commun (après une séance d'EPS, un devoir de maths, plusieurs jours sans heure d'espagnol ensemble), qui réactive les savoirs et savoir-faire et permet d'en vérifier le degré d'acquisition. Ce temps du *« repaso »* n'est-il pas le moment privilégié pour s'essayer au transfert des compétences, « raconter comme un témoin le fait-divers étudié sur le site Web », « poser des questions pour faire avancer le débat amorcé » ? À condition que la consigne ait été donnée de façon explicite pour ce jour-là. Mais les premières minutes sont aussi celles qui redonnent le sens entre les séances précédentes, les activités du jour et celles à venir. Rituelle, cette étape sécurise ; répétitive, elle lasse : l'enseignant créatif sait faire appel à son imagination pour en faire un moment utile, dynamique et annonciateur d'une séance motivante. Faudrait-il s'en priver ?

Si le début du cours est fondamental, il est une autre étape tout aussi essentielle : la trace écrite. Mais ne devrait-on pas parler plutôt de(s) trace(s) écrite(s) ? Depuis que le stéréotypé commentaire récité *« de memoria »* en début de séance (au tableau ?) n'est plus à l'ordre du jour, la trace écrite n'a pas de raison de se réduire à un résumé du cours. Elle aussi s'inscrit dans le projet unique de la séquence et peut revêtir mille formes : un tableau contenant les informations recueillies à partir d'un entrainement à la compréhension de l'écrit, et que l'élève devra relier entre elles pour restituer le sens de l'histoire lue, le script de l'enregistrement écouté, quelques phrases modèles pour pouvoir écrire ou dire à la manière de… etc. Une trace écrite trouve son sens si elle donne aux élèves les moyens d'être en situation de réussite pour accomplir la performance demandée pour le (début du) cours suivant.

Recours à la langue source ? Il est clair que le recours à la langue cible est le meilleur moyen d'exposer l'élève à ce matériau vivant qu'il doit s'approprier. Et comme dans tout apprentissage, c'est le dosage qui produit l'effet : l'art de l'enseignant est donc d'exposer l'élève à une langue qui le mette à la fois en situation d'effort et de confort pour assurer le progrès. Pour cela, il ajuste son rythme, sa richesse lexicale, sa complexité morphosyntaxique, il reformule si nécessaire etc. La langue cible doit rester accessible, tout en demandant à chaque fois à l'élève l'effort nécessaire pour améliorer son niveau de compréhension. Mais si le flux verbal submerge l'élève (qui ne sait plus si le professeur lui donne une consigne, lui demande d'ouvrir la fenêtre ou lui pose une question sur l'activité en cours !), la panique intellectuelle prend le pas sur l'envie de comprendre : l'élève est perdu, le professeur l'a perdu. Si le recours à la langue cible est un frein à la construction de la compétence, alors il faut revenir à la langue source pour rétablir momentanément le lien. Il s'agit donc bien de mettre l'élastique à la bonne hauteur, tout en faisant confiance aux capacités des élèves à trouver des « trucs » (nous les appelons « stratégies ») pour mieux comprendre… et l'élastique peut souvent être placé plus haut qu'on ne le croit !

Donner à la langue le temps de se former : si chaque enseignant reconnait que l'erreur est source de progrès, combien pourtant doutent au moment de corriger la faute ? Corriger, ne pas corriger ?

Le CECRL nous indique que le natif n'est désormais plus le référent, et inclut dans ses descripteurs les degrés de maitrise à attendre pour chaque niveau :

- A2 : «… commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ;
- B2 : « ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger ».

Voilà qui nous invite à accepter la phrase juste plutôt que de chercher, sans plus de distinction du contexte d'énonciation, la phrase parfaite. Pour autant faut-il accepter les erreurs ? Ne plus corriger ? Mille fois non ! Il s'agit d'une tâche bien plus complexe et bien plus motivante : le professeur doit désormais résoudre l'équation entre justesse et exactitude (comme aime à le dire Francis Goullier), il doit savoir hiérarchiser la correction des erreurs pendant le cours : que corriger ? Comment ? À qui ? Pour quoi maintenant ? Il lui faut inlassablement interroger le contexte d'apprentissage pour évaluer la pertinence de sa correction. Le mieux est l'ennemi du bien : soucieux de lui transmettre une langue parfaite, le professeur souligne souvent chez son élève la « faute commise » (« c'est pour ton bien »), avant de valider l'idée qu'elle supporte et au nom de laquelle l'élève a levé la main pour parler. Combien d'élèves après deux ou trois corrections grammaticales pourtant bienveillantes renoncent à produire leur phrase « Vas-y, reprends ta phrase ? – euh… je sais plus ce que je voulais dire… » Comment s'exprimer (s'exposer ?), énoncer devant les autres une opinion personnelle, si l'on sait (imagine ? craint ?) par

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

avance, que l'on va nous couper la parole pour nous corriger ? Si l'erreur est inhérente à l'apprentissage, alors affirmons que la prise de risque est indispensable aux progrès en langue et ne donnons pas l'impression de la stigmatiser.

Les étapes si incontournables du cours se conçoivent donc classe par classe, projet par projet et répondent au souci de professeur de donner à ses élèves les moyens d'atteindre des objectifs fixés, explicités et les niveaux attendus.

Car aujourd'hui il s'agit pour l'enseignant d'accompagner l'élève dans sa construction de compétences générales et communicatives, d'être le médiateur non entre des savoirs et une classe réceptrice mais entre des savoirs, savoir-faire et savoir-être et le citoyen en devenir qu'est l'élève. Enseigner une langue vivante, c'est enseigner une culture vivante pour des êtres vivants, qui agissent, qui pensent et qui attendent parfois sans le savoir qu'on les aide à pousser les portes de mondes à découvrir. En articulant sa progression autour de séances et de séquences qui tendent vers une langue juste, une langue authentique, palier par palier, de A1 en C2, le professeur d'aujourd'hui conduit chacun des élèves qui lui sont confiés vers son excellence.

C'est une lourde mais belle tâche !

Nathalie Perez-Wachowiak
IA-IPR d'espagnol, académie d'Aix-Marseille

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

2 - Sur le terrain, la perplexité

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Valoriser l'hétérogénéité

Claire Névot

Dans les toutes premières réactions au *Cadre* que nous avons recueillies pour les *Cahiers*, ce petit catalogue d'activités imaginées par un professeur pour faire vivre ses classes.

Lorsque j'ai vu apparaitre le *Cadre européen commun de référence en langue*, j'y ai vu l'occasion d'appliquer plusieurs objectifs pour moi directement liés à l'enseignement des langues vivantes :

- Favoriser l'ouverture d'esprit
- Favoriser un partage culturel
- Lutter contre la xénophobie
- Favoriser une démarche culturelle commune
- Favoriser la réflexion des enseignants et des élèves

Le CECRL est un nouvel outil qui prône une perspective actionnelle : pour moi, il s'agit surtout de mettre mes élèves en action, de manière concrète, voire utile.

J'y ai également trouvé une manière de responsabiliser mes élèves et de leur faire prendre conscience de l'utilité des cours. J'utilise de plus en plus l'auto-évaluation : elle favorise le dialogue. Je trouve essentiel, par exemple que mes élèves comprennent l'importance de l'honnêteté vis-à-vis d'eux-mêmes pour qu'ils puissent progresser ensuite. Je leur donne en début d'année ma version des compétences importantes que nous allons évaluer, en les formulant avec des « je sais faire » afin d'adopter une attitude positive.

Auparavant, ils ne voyaient souvent que leurs fautes, ou même « comment ils étaient nuls » ! Cette nouvelle attitude me permet de leur donner confiance.

Ainsi, le cadre me semble permettre la prise en compte de l'hétérogénéité et la valorisation des élèves quel que soit leur niveau. Il incite à des évaluations plus fréquentes.

Dans un collège « Ambition Réussite »

Depuis 9 ans, je me demande comment faire vraiment réussir mon public. J'ai été amenée à enseigner d'une manière que j'estime de plus en plus concrète. Lorsque le CECRL est apparu, cela n'a fait que renforcer mes démarches.

Dans mes pratiques pédagogiques, rien n'a fondamentalement changé. Cependant, le cadre offre plus de liberté, et permet de mettre en place diverses activités dans lesquelles c'est le message en langue étrangère qui occupe la place prépondérante, avec une grammaire dédramatisée au profit du sens. Certes je tiens à apporter à mes élèves qualité, authenticité et correction de la langue. Sans se focaliser sur la grammaire, c'est à travers le sens qu'à mon avis ils l'apprennent vraiment. Les astuces dont nous nous servons pour décrypter une langue et une culture, tout comme on le ferait dans un pays en langue étrangère me paraissent aussi indispensables.

Dans la classe, je cherche à mettre en place le plus possible des simulations de situations concrètes sous forme de jeux de rôle. Je cherche des idées originales de situations proches du réel. Les élèves jouent et deviennent des acteurs : ils font du théâtre, se mettent dans la peau de personnages, sont autorisés à parler d'eux, de leur famille, de leur monde.

Cela les amuse très souvent. La classe est beaucoup plus vivante. Ils prennent l'habitude de ce mode de fonctionnement et sont très demandeurs.

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Parfois, ils ne se rendent même presque plus compte qu'ils travaillent. Ce d'autant plus lorsqu'ils travaillent sur l'outil informatique.

Petit catalogue d'activités

Différentes activités sur un thème donné et pistes d'utilisation

Lorsque l'on travaille « savoir se présenter », j'ai pu jouer autour des tâches suivantes au fil de la séquence :

• *Rencontres à improviser (après préparation individuelle)*

Deux élèves jouent deux personnes qui se rencontrent pour la première fois dans la rue, un café, une chaine de télévision ou au collège.

Deux personnages se rencontrent, ils doivent faire connaissance et se présenter.

Ou encore, un élève doit présenter quelqu'un de sa famille, un ami.

Cela peut se faire sous forme d'exposé oral ou écrit (sous forme d'affiches).

• *Interviews de stars*

Un élève doit collecter des informations sur une star afin d'être capable de répondre à des questions.

L'autre prépare des questions, comme s'il était journaliste.

Le jeu de rôle se déroulera « sur une chaine de télé » ou dans une émission de radio simulée et l'interview se fera en direct.

• *Interview d'un nouveau professeur-élève dans le collège*

On peut demander à un enseignant ou soi-même de se prêter au jeu. Ou encore deux élèves jouent les deux rôles.

• *Rencontres réelles*

En visioconférence : L'an dernier, une de mes classes a réellement rencontré une classe de Malte. Se sont alors posées de vraies questions, y compris sur les différences culturelles et religieuses.
http://www.cite-sciences.fr/blog-education-jeanvilar/

• *Se présenter par mail*

Dans le cadre d'un échange avec des correspondants étrangers, ils rédigent leur présentation.

J'utilise *eTwinning* (site d'appariement européen, en lien avec les actions Comenius, accessible pour les personnes identifiées pour le moment, renseignements sur le portail ou par l'académie, voir par exemple : **http://www.etwinning.net/fr/pub/news/interviews_/etwinning_and_language_learnin.htm**

Nous avançons de jeu de rôle en jeu de rôle. Tous mes élèves préparent tous les jeux de rôle, mais tous ne « passent » pas devant les autres. Au fur et à mesure de la séquence, qui peut durer 3 ou 5 semaines, je rajoute des éléments de plus en plus complexes. Ils seront tous évalués en fin de séquence.

Toutes ces activités peuvent être transposées à d'autres thèmes. J'utilise les thèmes suivants et j'en fais des parcours de « jeux de rôle ». Au fil des séquences, on peut imaginer des jeux de rôle spécifiques pour travailler certaines structures, ou bien des tâches précises à réaliser. Quelques exemples, un peu en vrac :

- Suivre un itinéraire, savoir demander son chemin, où se trouve une boutique, un magasin, utiliser un plan de métro, savoir se repérer (compétence pragmatique). Indiquer les monuments principaux d'une ville (présent simple, lexique : les boutiques, monuments, etc.). Demander son chemin (questionnement simple, certains modaux) ;
- Inviter des amis et indiquer le chemin pour se rendre chez eux (prépositions de lieu, l'impératif) ;
- Simuler une réception et faire des invitations, des suggestions (capacité, conditionnel, les modaux) ;
- Prendre des renseignements, réserver un taxi, un hôtel… par téléphone, prendre un rendez-vous (lexique : l'heure, les formules de politesse, les modaux) ;
- Aller faire des courses, demander et chercher des choses spécifiques. Demander un prix, négocier (lexique : l'argent, les nombres). Faire une liste de produits à acheter (quantificateurs) Acheter un produit particulier (questionnement précis, conditionnel) Écrire une lettre de mécontentement pour un produit commandé sur Internet (structure de la lettre, description du problème) ;
- Simuler son arrivée aux urgences et devoir décrire ce que l'on ressent. Décrire l'intensité de la douleur, sa localisation (lexique : les parties du corps, expression des émotions, les maladies…).

Des débats

Je peux demander aux élèves de débattre sur des sujets plus ou moins compliqués suivant leurs compétences[1].

En collège, cela reste limité et le professeur doit mettre en place des débats très courts puisque les moyens linguistiques ne permettent pas aux élèves de discuter pendant des heures. Cependant, cette activité est tout à fait réalisable et qui plus est très enrichissante. Le principal intérêt est que les élèves ont recours à des expressions dont ils ont besoin.

Ils prennent conscience en temps réel des phrases ou besoins linguistiques.

1 N.D.L.R. : sur ce sujet, lire aussi , dans notre dossier *Débattre en classe* (N° 401, fevrier 2001) les articles de Maria-Alice Medioni, *La corrida : de l'opinion au concept* et de Sylvie Abdelgaber, *Let's have a debate !*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Ces débats sont également intéressants au niveau pédagogique pour la gestion de l'hétérogénéité. On remarque que les élèves qui ont des difficultés mettent en place plus de techniques pour pallier leur incompréhension. Ce sont eux qui prennent le plus de risques : en effet, ils n'ont rien à perdre, n'ont en général aucune peur de se tromper, puisqu'ils sont souvent persuadés qu'ils sont « nuls ». Ils utilisent les gestes, le corps, « le body language », comme tout un chacun le fait naturellement en cas de difficulté dans un pays où l'on ne parle pas la langue.

Ce faisant, le regard des autres (et le leur sur eux-mêmes) change.

L'entraide fonctionne très bien également.

C'est le besoin de s'exprimer, créé par des situations qui permettent à cette vraie langue d'être en somme utile aussi.

Claire Névot
Professeure d'anglais en collège, académie de Créteil

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire

Françoise Delpy

Dans la formation des enseignants du premier degré, l'apparition du *Cadre européen* a créé quelques inquiétudes…

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'inscription explicite du programme de langue étrangère à l'école dans le CECRL est apparue en 2002. Qu'est-ce qui a changé ?

Outre l'augmentation du nombre de langues (théoriquement) proposées aux familles, qui passe de six à huit – à l'allemand, l'arabe, l'anglais, l'espagnol, l'italien et au portugais s'ajoutent le chinois et le russe –, le programme de 2002 introduit trois changements importants :

- La langue vivante devient obligatoire au cycle 3 ;
- Il n'est plus question de « référentiels » mais de « programmes » ;
- Après une première partie commune aux huit langues, la seconde partie présente pour chacune quatre tableaux successifs : I-Fonctions langagières II-Phonologie, syntaxe et morphosyntaxe III-Lexique IV-Contenus culturels.

Le problème est que ces tableaux, ces descriptions de contenus, puisent à des sources théoriques radicalement différentes et qui avaient induit des méthodologies un temps considérées comme incompatibles. Le tableau I s'inscrit dans une approche fonctionnelle fondée sur une analyse de besoins langagiers, les tableaux II et III ont pour base l'analyse du code linguistique selon un découpage relevant d'une linguistique non pragmatique[1]. Ce « flou » ne saurait être imputé à la seule inscription des programmes de langue de l'école dans le CECRL, mais pourrait résulter d'une intégration un peu hâtive du CECRL. *(dans ce dossier, voir aussi l'article critique de Christian Puren)*

CECRL et évaluation

Le texte de 2002 ne dit rien des fonctions de l'évaluation. Le dernier paragraphe de l'Annexe 1, commune aux huit langues et intitulée « Compétences devant être acquises en fin de cycle », indique seulement qu'« à la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 » et donne de ce niveau la description suivante : « En mobilisant les connaissances acquises, l'élève est en mesure de :

- comprendre à l'oral : en situation d'échange avec un interlocuteur coopératif, les énoncés portant sur des situations qui lui sont familières et les éléments essentiels d'un court récit à structure itérative ;
- reconnaitre à l'écrit des éléments ou des énoncés déjà rencontrés à l'oral ;
- produire à l'oral des énoncés intelligibles et pertinents dans le cadre de situations qui lui sont familières ;
- produire à l'écrit de très courts énoncés comportant quelques variantes par rapport aux modèles connus, par exemple, carte de vœux, carte postale, remerciement, invitation…[2] » (voir la reprise critique des tableaux au niveau B1 dans l'article de Maria-Alice Médioni, dans ce dossier).

Pour les « contenus linguistiques […] et culturels », le texte renvoie aux tableaux mentionnés ci-dessus.

Les deux textes actuellement en vigueur sont plus précis quant au niveau à atteindre : A1 (et non plus « un niveau voisin » de A1), les tableaux par activité mentionnés ci-dessus rendent ce niveau à atteindre moins abstrait et suggèrent, sinon des formes, du moins des contenus pour les activités d'évaluation, d'autant que la relation entre enseignement/apprentissage et évaluation est, nous l'avons indiqué ci-dessus, présentée comme simplifiée par ces tableaux.

Par contre, le seul passage consacré aux nature et fonction de l'évaluation concerne exclusivement le CE1[3]. Quant à la phrase relative à la continuité école-collège, fonction initialement prioritaire de l'évaluation en fin de cycle 3, elle gagnerait certainement à être reformulée : *« Le tableau des connaissances et capacités ci-dessous (A1-niveau de l'utilisateur élémentaire) permet d'établir une parfaite continuité avec le collège (niveau A2) puisque dans les deux cas la priorité est donnée à l'oral. »*

CECRL et formation initiale des professeurs des écoles

1 Pour éclairer ce terme, cf. J. Athias (1995) *Linguistique et didactique de l'allemand*. Paris, Masson/A.Colin, p. 42 : « Deux types de linguistique peuvent être pris en considération : le premier intègre dans l'analyse trois données fondamentales, c'est-à-dire le rôle des interlocuteurs, le rôle du contexte et le rôle des usages ordinaires du langage. On nommera ce type de linguistique « pragmatique ». Le deuxième repose sur une exclusion délibérée de ces trois facteurs et donc de l'aspect pragmatique ; c'est le cas, entre autres, de la théorie de Saussure ».

2 *B.O.* hors-série n°4 du 29 aout 2002, p. 7.

3 « L'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales .» *B.O.* hors-série n°8 du 30 août 2007, p. 4.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Ayant l'habitude de présenter dès le premier cours l'épreuve aux étudiants candidats au concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), j'ai cru bon, en début d'année universitaire 2005-2006, de projeter le tableau « Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto-évaluation »[4] du CECRL. Quelle erreur ! On imagine l'effroi des étudiants, évidemment attirés par la colonne B2, à la lecture de la description bien connue des collègues : *« Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier »*, etc.

Le 2 juillet 2008, la présentation par Xavier Darcos et Valérie Pécresse de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants du premier et du second degré nous a appris que « pour pouvoir être récrutés dans le corps des professeurs des écoles, les candidats (devraient) justifier » de quatre attestations, la dernière étant « une attestation certifiant la maitrise d'une langue vivante étrangère au niveau C1 du *Cadre européen de référence* ». Qui pourrait s'offusquer d'une élévation du niveau de qualification des enseignants ?

Mais qu'entendre, au juste, dans le domaine de la formation professionnelle initiale d'enseignants du 1er degré par « élévation du niveau de qualification » ?

Quoi qu'il en soit, mettre pour les PE la barre plus haut en matière de compétence à communiquer langagièrement en langue étrangère nous semble soulever de nombreuses questions.

Suffit-il tout d'abord de décréter pour élever un niveau ? Les Rapports CRPE du jury de Langues Vivantes de l'académie de Lille[5] fournissent un élément de réponse. L'épreuve étant devenue obligatoire à la session 2006, le nombre de candidats a fortement augmenté : 993 candidats présents en 2005, 2 128 en 2007 et 1 800 en 2008. Difficile donc de comparer la moyenne générale en 2005 (13,16) avec celles des années suivantes, d'autant que la nature de l'épreuve a changé. Mais si l'on compare la moyenne générale de 2006 : (11,42) avec celles de 2007 : (11,17) et 2008 : (11,82), il est passagèrement possible de partager l'enthousiasme du Rapport général 2008 : « En langue enfin, les résultats s'améliorent du fait d'un meilleur niveau des candidats par rapport aux exigences du concours, nous ne pouvons que souhaiter la poursuite de ce mouvement car les élèves ont besoin d'enseignants compétents en langue étrangère ». Certes. Mais si l'on regarde le Rapport 2008 du jury Langues Vivantes, on s'aperçoit que les constats sont identiques à ceux des années précédentes, comme pour beaucoup de jurys de concours : « Le niveau de langue en expression et en communication est le plus délicat pour une majorité de candidats », « très grande hétérogénéité du niveau linguistique des candidats », « la qualité de l'expression révèle assez souvent un manque de maitrise des caractéristiques phonologiques de la langue », etc.

L'augmentation des exigences dans une discipline n'est-elle pas à situer dans une réflexion plus large sur la polyvalence des PE ? Car ni les moyens ni les journées ne sont extensibles et l'ensemble de la formation fonctionne selon le principe des vases communicants. Dans l'académie de Lille, les effets pervers sont apparus dès l'année universitaire 2007-2008 : la focalisation sur le niveau linguistique des candidats au CRPE a éclipsé de façon inquiétante la formation pédagogique et didactique initiale des professeurs stagiaires, formation réduite à 24 heures annuelles. (situation évidemment aggravée par la disparition de la didactique au CRPE et donc de la préparation en langue au CRPE.)

La situation est d'autant plus préoccupante que la langue dont les PE auront besoin dans leur classe peut être considérée comme une langue de spécialité. Alors pourquoi consacrer l'essentiel des moyens à une épreuve de concours qui ne prépare que de si loin à l'exercice de la profession ? Où en est la réflexion sur l'adéquation des épreuves du concours à la profession à laquelle il conduit ?

Pourquoi ne pas tenir compte des résultats, hypothèses et problématiques de la recherche ?

Sur l'enseignement-apprentissage de L2 à l'école élémentaire, ses effets, l'importance des conditions d'apprentissage[6], est-ce un choix que de ne tenir aucun compte des recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes, sur l'impact de la langue, ou plutôt de l'agir verbal de l'enseignant sur les apprentissages des élèves[7] ? Car toutes ces recherches permettent de mettre en perspective le niveau de compétence linguistique à faire acquérir aux futurs professeurs.

Et si l'on veut à tout prix ne considérer que cette compétence linguistique, **pourquoi négliger l'énorme travail de réflexion, de médiation, d'adaptation du CECRL à différents contextes d'enseignement-apprentissage des langues ?** J'entends encore certaines phrases de Francis Goullier, IGEN, lors de la conférence donnée le 14 mai 2008 à l'occasion de l'assemblée générale annuelle de l'APLV[8], à propos de l'échelle des niveaux de référence : cette échelle « différencie totalement le niveau de compétence selon les activités langagières de compréhension, d'expression, d'écrit ou d'oral. Dire […] que l'on a le niveau B1 ou A2 dans une langue n'a aucun sens par rapport au CECRL ». Et, pédagogie par l'exemple oblige, le conférencier d'évaluer ses propres compétences en anglais : « à peu près C1 » en compréhension de l'écrit, B1+/B2 en compréhension de l'oral, A2/A2+ en expression orale.

Niveau C1, niveau B2 : si l'on ne différencie pas les activités langagières, il s'agit dans tous les cas d'objectifs irréalistes. C'est aussi ce que Pierre Frath nous dit lorsqu'il dénonce la confusion entre descripteurs et objectifs, descripteurs et contenus[9].

4 Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, p. 26-27.

5 En ligne sur le site SCÉRÉN-CRDP de l'académie : **http://crdp.aclille.fr/sceren/article.php3?id_article=57**

6 Cf. pour un « point théorique » sur la question : Narcy-Combes J.-P., Tardieu C., Le Bihan J.-C., Aden J., Delasalle D., Larreya P., Raby F. *« L'anglais à l'école élémentaire »* - Les Langues Modernes 4/2008 (72-82).

7 Cf. Delpy F. (2006) *« L'enseignement-apprentissage de l'allemand au cycle 3 : quand l'enseignante est une locutrice native »* - Spirale 38 (141-150).

8 L'enregistrement vidéo de la conférence se trouve **sur le site de l'APLV**.

9 Frath P. (2008) « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* : où en sommes-nous ? » - Les Langues Modernes 2/2008 (11-18). Frath P. (2008) « Le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence : entre normalisation institutionnelle et responsabilité individuelle » **en ligne sur le site de l'APLV**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Au centre, la notion de compétence

Au niveau des textes officiels, le CECRL, en dépit de ses flous, nous semble avoir utilement contribué à une légitimation de l'éclectisme méthodologique – dont la mise en œuvre nécessite une solide formation didactique.

En matière d'évaluation, le *Portfolio* (même s'il n'a pas été officiellement adopté) et le CECRL ont assurément permis d'enrichir les outils proposés aux collègues : meilleure distinction entre les différentes activités, descripteurs plus nombreux et plus riches. Encore faut-il que les collègues bénéficient d'une formation qui leur permette d'utiliser ces outils.

L'évaluation positive et formative était bien ancrée dans les textes antérieurs à 2002, va-t-elle subsister si la fonction de l'évaluation est réduite à la seule question de savoir si le niveau A1 est atteint ? Par ailleurs, dans la mesure où « la distance entre A1 et A2 est bien moindre qu'entre A2 et B1, qu'entre B1 et B2 il y a un sacré saut et qu'entre B2 et C1 il y a un univers, etc. », espérons que l'évaluation de débutants en langue saura raison garder.

Quant à la formation initiale des professeurs des écoles, si l'on peut faire l'hypothèse que l'exigence d'une certification en langue amènera progressivement, et à long terme, un meilleur niveau de compétence linguistique, au moins dans certaines activités et à certaines conditions bien sûr, l'exigence non raisonnée d'un niveau C1 a pour l'instant, dans le contexte national actuel et dans l'académie où j'exerce, des conséquences délétères sur la formation initiale des PE.

Difficile bien sûr, comme chaque fois qu'il est question d'« impact », de se prononcer justement sur ce qui est attribuable au CECRL et sur ce qui ressortit à son utilisation. Une notion toutefois est omniprésente des deux côtés, qui nous semble mériter que l'on s'y arrête, celle de « compétence ».

La compétence en langue étrangère est instable, surtout en début de parcours linguistique. Gageons que, dans les années à venir, psycholinguistes et didacticiens des langues/cultures étrangères ne manqueront pas de thèmes de recherche.

Françoise Delpy
MCF, IUFM Nord/Pas-de-Calais-Université d'Artois

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Faisons confiance à nos ressources !

Annie Di Martino

Qu'il y ait besoin de formation sur le *Cadre européen,* certes ; mais ne pourrions-nous puiser davantage dans ce que nous savons déjà faire ?

C'est par la thématique de l'évaluation que, intervenante en formation continue dans l'académie de Versailles, je suis entrée en contact avec les questionnements des enseignants de langues d'un établissement de la banlieue parisienne.

J'arrive pour la première rencontre. Il s'agit de négocier le contenu des trois jours. Tour de table : X professeur d'italien, Y d'espagnol, Z d'anglais, espagnol, anglais, arabe… ouf, SVT, Histoire-Géo et STSS sont représentées aussi… mais l'écrasante majorité des participants enseigne les langues. Chacun est invité à exprimer ses attentes du stage et à formuler ses questions sur le thème de l'évaluation. Réaction immédiate : « Et quand est-ce qu'on aura le stage inter-langues promis par nos IPR ? » Je réponds que si c'est la demande générale du groupe, cela ne correspond pas à ce pour quoi je viens, en clair : je ne sais pas faire ! Dans le cercle, on s'agite, on s'inquiète. Tous parlent, s'interpellent, autour du *Cadre européen de référence en langues* : Comment le mettre en place ? Comment l'évaluer ? Cependant, on me retient, on veut le stage. Avant de se quitter, je fais une proposition de stage très classique avec laquelle le groupe est d'accord, dans laquelle les professeurs de langue pourront à un moment se rassembler et préparer une expérimentation pour l'inter-session.

Le stage commence. Des stagiaires présents, motivés, acteurs de la formation. Je reviens en courant. Deuxième jour : Les conversations tournent à nouveau autour du stage inter-langues ; des besoins de formation que l'on ressent. Il me faut trouver un outil pour bâtir une activité pour travailler ça. Je sélectionne l'article de Claire Bourguignon des *Cahiers pédagogiques* n°437 « Vous téléphonez à Monsieur Bloom » (voir ci-dessous en annexe l'article du n°437). Je pensais y trouver une référence à la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom. Beaucoup mieux : la réponse à mon souci ! Au troisième jour, nous allons partir de ce texte et en faire quelque chose de bien. Forcément !

Au jour dit, en duo ou en trio, les collègues commencent à construire des scénarios pédagogiques : supports, objectifs langagiers, dispositifs, chronologies, évaluation, référence au CECRL. Discussions acharnées, exclamations (« moi, j'ai un texte qui… »), mise au propre sur transparents, mise en commun, photocopies : chaque professeur de langue est reparti avec un petit cahier d'activités langagières (presque) clés en main. De leur côté, les professeurs des autres disciplines ont construit également ensemble.

Suite à cette expérience, je fais plusieurs constats : Le CECRL inquiète, surtout sur le versant évaluation : les professeurs de langues s'étaient inscrits à l'un pour traiter les deux.

J'ai fait ce que j'ai pu, et surtout, je crois, montré aux collègues qu'ils avaient dans leur expérience des ressources pour s'adapter aux nouvelles instructions.

Voici pour les *Cahiers pédagogiques*, en remerciement, quelques contributions produites ce jour-là : attention, ce ne sont pas des produits complètement finis, juste quelques premiers petits pas sur les traces de Monsieur Bloom.

Annie Di Martino
Formatrice dans l'académie de Versailles

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Annexes

Tâche : Simulation d'un procès au tribunal

1. **À partir d'un tableau, description d'une scène de crime**
   Objectif lexical : introduction du vocabulaire spécifique ;
   Objectifs linguistiques : hypothèses au passé.

2. **Lecture/étude d'une nouvelle policière**
   Objectifs
   Compréhension écrite ;
   Pratique de l'émission d'hypothèses ;
   Rédaction.

3. **Simulation en demi-groupes**
   - répartition des rôles (personnages de la nouvelle + dessinateurs) ;
   - une fiche de vocabulaire spécifique faite avec les élèves ;
   - les élèves jouent la scène où l'accusé est devant le tribunal ;
     les dessinateurs illustrent et les journalistes prennent des notes ;
   - rédaction par tous d'un article relatant le procès, au passé.

Avec l'autorisation de Madame Cade-Moreau, professeure d'anglais, Lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Tâche : Vous préparez un voyage scolaire…

Mise en situation

Recherche sur Internet (webquest). C.E. + visionnement de documentaires. C.O. ;

Trier et sélectionner une destination en fonction d'un budget alloué (rapport qualité/prix).

Tâches à accomplir

Rencontres avec une personne du pays ou de la ville choisie E.O. ou un responsable du service culturel (consultant, ambassade) E.O. ;

Argumenter pour négocier un prix intéressant → Exposer la situation financière des élèves + motivation E.O. ;

Envoyer un mail au correspondant local de l'agence de voyages E.E. ;

Séquence au téléphone : I.O. ;
Chaque élève appelle sa famille d'accueil pour annoncer le jour et l'heure de son arrivée et pour se présenter : profil, âge, préférences, régime alimentaire, problèmes de santé…

C.O. = compréhension orale
E.O. = expression orale
I.O. = interaction orale
C.E. = compréhension écrite
E.E. = expression écrite

Avec l'autorisation de Mme Alchami, professeure d'arabe au lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Tâche : Boycott des JO de Pékin

Débat → objectifs

Prise de parole en continu ;
Interaction : argumentation ;
Langues : lexique actualité, médiatique, sportif, droit ;
Citoyenneté : Ligue des droits de l'homme, droit international, enjeux économiques.

Moyens à mettre en œuvre

Recherches Internet (+ C.D.I.) ;
Historiques antérieurs : sport/histoire, évènements (ex : 1936 à Berlin, 1972 le Heisel) ;

Supports : articles, vidéos, audio…

Réalisation

1. Par groupes : réduire et reformuler les articles en interaction orale. Opinions pour ou contre avec arguments. Le lexique est apporté par le groupe qui a rédigé la contraction de texte ;
2. Rédiger les arguments entendus.

Avec l'autorisation de Mme Di Filippo, professeure d'italien et de Mme Isaura Da Cuena Penoucos, professeure d'espagnol au lycée Joliot-Curie, 92, Nanterre.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Article de Claire Bourguignon paru dans le n° 437 *Des langues bien vivantes* (novembre 2005)

Vous téléphonez à M. Bloom

Évaluation, *compétence* et *communication* sont trois termes aujourd'hui incontournables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Mais le flou conceptuel qui les entoure est à l'origine de pratiques d'évaluation qui ne sont pas toujours valides, et entrainent une rupture entre ce que l'on cherche à évaluer et les moyens mis en œuvre.

Il faut donc d'abord définir ce que l'on entend par « compétence de communication ». Dans une perspective actionnelle telle que celle du cadre européen commun de référence, il s'agit de l'aptitude à mobiliser de façon pertinente des connaissances linguistiques dans une situation de communication donnée. Dans ce cadre, la langue est au service de l'accomplissement d'une tâche. La communication, loin d'être réduite à la transmission d'informations nécessitant la connaissance du « code linguistique », est comprise comme une interaction, une négociation du sens entre deux ou plusieurs interlocuteurs pour atteindre un objectif donné.

Un enjeu de communication

Le passage de la connaissance linguistique à la compétence de communication induit un changement de paradigme. C'est l'utilisateur de la langue (ou l'usager, pour reprendre le terme utilisé dans le *Cadre européen commun de référence*) qui est au cœur du processus et non plus le contenu linguistique. De ce fait, l'évaluation ne peut être une correction, sur le mode vrai/faux, en référence à une norme linguistique. D'autres paramètres doivent être pris en compte et l'évaluation se fera en termes de pertinence et de cohérence, en fonction de la prise en compte de la situation de communication dans le choix des éléments de langue utilisés.

Bien évidemment, les activités centrées sur la connaissance linguistique ne sont d'aucune utilité pour évaluer cette maitrise opératoire de la langue. Il faut avoir recours non seulement à un support et à une situation d'évaluation qui permettent au candidat de faire preuve de cette maitrise. C'est dans cet esprit que le « scénario » a été imaginé.

On doit créer une situation d'évaluation qui simule une situation de communication. Il faut pour cela un enjeu (on ne communique pas sans but !) et la présence de l'autre (qu'il soit un ou plusieurs). Il est donc nécessaire de faire intervenir des interlocuteurs qui participeront à l'échange selon le rôle qui est le leur.

Mais communiquer, ce n'est pas tantôt comprendre un message, tantôt en produire un et tantôt échanger avec l'autre : c'est tout cela à la fois, en liaison avec l'objectif retenu. Construire un scénario, c'est donc prévoir l'enchainement logique d'une série de tâches communicatives liées entre elles qui permettront d'accomplir une tâche complexe. Ces tâches sont liées aux compétences de communication, les « skills ». Il s'agit pour l'évalué de comprendre des documents écrits, un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but : rechercher des informations mais aussi le convaincre du bienfondé d'une décision.

Par son approche globale de la communication, à travers l'accomplissement d'une macrotâche qui le caractérise, le scénario est un support qui donne du sens à l'évaluation. Les différentes compétences de communication sont évaluées de manière intégrée, puisque sont prises en compte les dimensions linguistique et pragmatique, dans le but de valider ce que l'évalué « sait faire ».

Des critères indispensables

La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des critères déclinés en indicateurs. Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'évaluateur remplira des grilles d'évaluation critériées, grilles linguistiques et grilles pragmatiques en relation avec la performance produite. Chaque indicateur aura, en amont, fait l'objet d'une pondération : l'évaluateur lui aura donné une valeur en fonction du poids accordé, soit à la composante linguistique, soit à la composante pragmatique, et au sein de chaque composante, à chaque critère. Cela donnera lieu à une note chiffrée qui sera traduite en niveau de compétence sur une échelle dont les degrés auront, là encore, fait l'objet d'une réflexion en amont (il est évident que les compétences attendues ne sont pas les mêmes pour des élèves du cycle 3 de l'école primaire et pour des élèves de terminale).

On est loin des représentations que les enseignants et élèves peuvent avoir de l'« examen de langue ». En passant du contrôle de la connaissance de la langue-objet à celui de la compétence du sujet utilisateur, il faut accepter qu'une tâche soit accomplie en langue étrangère, que le message soit transmis, malgré quelques erreurs de grammaire !

Il faut sans doute dissiper les malentendus éventuels que cette approche par le « scénario » peut engendrer. Il n'est pas question, comme d'aucuns pourraient le penser, de ne plus évaluer la connaissance de la langue. Il s'agit de l'évaluer autrement, à travers l'aptitude à mobiliser cette connaissance en situation. Nous sommes, à cet égard, en accord avec l'ancrage actionnel des textes officiels actuels et leur lien avec le *Cadre européen commun de référence*.

Claire Bourguignon
IUFM de Rouen

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Du communicatif à l'actionnel : « le concret du cours de langue »

Laurent Perrot

Comment le vaste projet du CECRL, animé d'une si grande ambition, peut-il s'incarner concrètement aux dimensions d'un cours de langue ? Et finir en chanson dans une classe où l'enseignant est à l'écoute des propositions de ses élèves ?

Les nouvelles instructions officielles nous enjoignent d'orienter nos pratiques vers une approche dite « actionnelle » qui, par le biais de « tâches », amènera nos élèves à une « action langagière » motivée, susceptible, nous dit-on, d'investir cet « apprenant » du statut « d'acteur social ».

À l'aune de cette perspective, l'« acteur social » que les nouveaux programmes appellent de leurs vœux est à envisager comme un futur citoyen européen rendu à la fois graduellement plus autonome en langues et plus conscient de son propre profil linguistique plurilingue. Ce double objectif sera rendu possible d'une part grâce à un calage des enseignements sur les six niveaux communs de compétence à communiquer du CECRL, et d'autre part par le développement de pratiques d'auto-évaluation.

À terme, devenu plurilingue et donc multicompétent en langues, notre élève serait ainsi capable de faire état de ces points forts partout en Europe grâce à son *Passeport européen des langues*. Ce *Passeport* (qui constitue avec la *Biographie langagière* et le *Dossier*, une des trois parties obligatoires à la constitution d'un *Portfolio européen des langues* en accord avec les principes directeurs du Conseil de l'Europe) vise à faciliter la mobilité de chacun au sein d'un espace européen d'usage/apprentissage des langues harmonisé. Au final, cet outil pourrait être présenté à qui de droit afin d'attester de ses capacités à entrer en contact avec différentes cultures, et ce pour des besoins tant personnels que professionnels. Comment, cependant, un si vaste projet animé d'une si grande ambition peut-il s'incarner concrètement aux dimensions du cours de langue ? La vision que chacun se fait de celui-ci est-elle adaptée aux enjeux portés par le CECRL, ou nous faut-il reconsidérer certains de ses aspects et modes de fonctionnement sous un éclairage nouveau ?

Soyons pragmatiques

Pour nous praticiens, entrer dans la logique CECRL et l'approche actionnelle, c'est avant tout réaffirmer quelques principes préexistants afin de poursuivre et rénover les bonnes pratiques. Il ne s'agit donc en aucun cas de « jeter le bébé avec l'eau du bain », mais d'adopter une attitude ouverte, pragmatique et prospective vis-à-vis du changement.

Le fait que, avant même l'adoption du CECRL, l'approche communicative se structure autour de fonctions langagières, indiquait déjà que la seule maitrise d'un code linguistique appris *in vitro* en salle de classe n'était pas une fin en soi, mais que sa transposition à des situations *in vivo* était visée. L'enjeu de l'enseignement d'une langue vivante dépasse en effet de loin le cadre d'une réussite purement scolaire et académique, même s'il y participe. On travaille avec l'élève soit, mais on envisage la structuration et l'enrichissement de la personne qui sera désormais amenée à évoluer dans des sociétés de plus en plus multilingues.

Même si un premier principe fondateur du cours communicatif est réaffirmé, à savoir privilégier l'usage intensif de la langue cible, il apparait que « rendre l'élève actif », ne suffit pas à en faire l'« acteur social » dont il est ici question. Il nous faudrait, semble-t-il, garder cela à l'esprit pour aller du communicatif à l'actionnel : si la perspective CECRL englobe les fonctions langagières et l'approche communicative c'est pour déplacer d'autant plus le curseur de nos pratiques pédagogiques « de la langue à celui qui s'en sert », parce qu'il en a besoin *hic et nunc*.

Ainsi, proposer des tâches communicative-actionnelles dans l'ici et le maintenant du milieu scolaire, c'est projeter l'élève dans des situations concrètes, signifiantes et vraisemblables pour lui. Quel est le sens de mon action (pourquoi) ? Que dois-je faire (quoi) ? Dans quelle situation (où) et selon quelles modalités (comment) ? Voici les questions qu'un apprenant pourra être amené à se poser au fil des différentes tâches communicatives et actionnelles[1] que son professeur lui proposera. On l'amènera de fait à agir véritablement grâce à la langue en toute connaissance de cause. Le but de cette approche est de rendre plus immédiatement tangible aux élèves le sens de leurs apprentissages, afin notamment de relancer leur motivation et de les amener vers plus d'autonomie par le biais de pratiques d'auto-évaluation. C'est dans cette mesure que l'entrainement aux cinq activités langagières prendra toute sa valeur dans un fonctionnement de classe (contexte social scolaire) véritablement conscient de son objet.

Trois principes

L'enjeu d'un cours dit « actionnel » est donc clairement de dépasser le schéma de l'imitation pour entrer dans celui de l'implication. De ce fait, ce seraient à la fois la relation professeur/apprenant et la mécanique du cours communicatif qu'il nous faudrait prolonger dans une perspective CECRL. Pour ce faire, on serait donc amené à envisager le cours de langue comme un « milieu social de « coopéra(c)tion » langagière ». L'acteur social agissant sera confronté à des tâches dont l'ac-

1 On trouvera de nombreux exemples concrets ainsi que des conseils pratiques de mise en œuvre dans l'ouvrage, *Enseigner l'anglais*, nouvelle édition 2008, par Kathleen Julié et Laurent Perrot, Hachette Éducation. N° ISBN : 978-2-01-171089-5.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

complissement ne pourra être que le résultat d'un fonctionnement coopératif d'un groupe social régulé par le professeur et/ou auto-régulé de façon démocratique par l'ensemble de ses membres. Les axes de fonctionnement d'un tel milieu d'usage/apprentissage peuvent être définis brièvement par le biais de trois principes coopératifs témoins d'une relation professeur/apprenant équilibrée. Le « je » s'adresse tant au professeur qui peut choisir de les adopter, qu'à l'apprenant qui peut être mis en situation par son professeur et ses camarades de s'approprier ces trois principes.

1. **Je cherche des solutions aux problèmes qui se posent.** L'un de ces problèmes, et non le moindre, est l'exigence renouvelée du « tout langue cible ». Les autres problèmes à résoudre seront les tâches qui induiront l'action langagière des acteurs sociaux du groupe en production, réception et/ou interaction.
2. **Je peux demander de l'aide et en donner.** Le professeur n'est donc pas à envisager comme la seule personne-ressource, celui qui sait et qui aide. Il y a en effet beaucoup à (ap) prendre des élèves en tant que personnes-ressources internes au groupe social. Par ce biais on pourra valoriser et entrainer des compétences sociolinguistiques et pragmatiques jusqu'alors négligées, mais cependant bien présentes chez des élèves parfois considérés négativement à l'échelle du seul critère de la conformité « scolaire ».
3. **Je fais des propositions.** Si le professeur propose aux apprenants le résultat de ses préparations de cours, l'apprenant lui aussi peut être amené à proposer des choses à ses camarades et à son professeur dans la mesure où celui-ci lui en laisse à la fois le droit et qu'il mène les apprentissages avec la bienveillance nécessaire pour permettre cette prise de risque.

À partir d'un imprévu

Prenons l'exemple concret d'une séquence vécue avec des élèves de 4e afin d'illustrer de quelles façons ces principes inspirent une démarche actionnelle dans un cours de langue à visée coopérative.

Nous sommes au début de l'heure, un élève a fait l'appel et vient de faire son compte rendu oral en langue cible à son professeur (y a-t-il des absents ou non, si oui quel est leur nombre, causes éventuelles de ces absences, etc.). Celui-ci s'apprête donc à commencer une séquence (sur laquelle il a passé plusieurs heures de préparation) lorsqu'impromptue, une élève lève la main et sollicite la parole.

L'élève (qui a pour objectif de dire *« J'ai une proposition : on n'a jamais chanté. On aimerait chanter »,* mais ne se souvient plus de la forme participe passé du verbe *to sing*), prend la parole et dit : « *Teacher, I've got a proposition. We have never… »*

Elle marque un temps d'hésitation, puis se retourne vers ses camarades et leur demande de l'aide : *Can you help me please ?*

Certains lèvent la main, elle désigne un de ses camarades qui lui donne la forme correcte *sung* ; un échange courtois s'en suit :

— Thank you.

— You're welcome.

Elle reprend donc : *« My proposition is that we have never* ***sung*** *so, we would like to sing ! »*

Le professeur sonde les autres élèves et devant l'adhésion générale, il décide d'accorder sa confiance au groupe. Cela nécessite de sa part un effort conscient et choisi car, répétons-le, il avait préparé tout autre chose sur lequel il avait passé du temps. Notre professeur est cependant bien décidé, en sous-main, à exploiter cet élan à ses propres fins pédagogiques.

Immédiatement l'élève qui a fait la proposition demande en langue cible si elle peut aller au tableau et écrire *« ce dont on a besoin »*. Elle se propose de gérer la phase d'interaction orale que nécessite l'objectif commun que l'on vient de se fixer : quelles sont les questions qui se posent, quelles sont les réponses qu'on peut y apporter. Ceci est une pratique systématisée et ritualisée dans le cours : dès qu'il le peut, le professeur fait faire aux élèves plutôt que de faire lui-même. Il a ainsi besoin d'aide plus souvent qu'à son tour afin de ne pas monopoliser les phases de production orale ou écrite : on peut déléguer aux élèves. De ce fait, c'est cette élève motivée qui notera tout au tableau.

Une première mise à distance critique de ce début de séance confirme au professeur que ses élèves ont adopté les deux principes *« Je fais des propositions »* et *« Je peux demander de l'aide et en donner »*. Le troisième : *« Je cherche des solutions aux problèmes »* constituera le levier principal d'une pédagogie actionnelle, puisqu'il mettra en situation de recherche active l'ensemble du groupe et il impliquera la logique de toutes les activités qui en découleront.

Comme nous allons le voir, il appartiendra au professeur de guider son groupe afin que les entrainements débouchent sur des apprentissages les plus pertinents possible. Ainsi, il fera en sorte que les solutions trouvées par les élèves soient les plus conformes à l'objectif initial et il veillera à éventuellement induire des problématiques qui enrichiront la démarche collective de besoins langagiers nouveaux tout en ciblant des activités langagières précises.

Construire un plan de route

Retournons maintenant en classe.

Selon le même principe d'échanges en langue cible entre élèves, on obtiendra au tableau : « *What do we need in order to sing a song together ? » (« De quoi avons-nous besoin pour chanter une chanson ensemble ? »)*

Un plan de route est ainsi construit par les élèves eux-mêmes au fur et à mesure qu'ils émettent leurs propositions. Celles-ci relèvent toutes du simple bon sens pratique et la seule entrave est celle du vocabulaire spécifique à l'action envisagée. En dernier ressort, si aucun des membres du groupe ne lève la main afin de signaler qu'il connait le vocable spécifique et qu'il peut aider, on s'adressera au professeur. Celui-ci peut aussi feindre de ne pas savoir et il aura prévu quelques dictionnaires dans sa salle. Ces activités langagières de médiation orale ou écrite, bien présentes dans le CECRL mais

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

ignorées par les nouveaux programmes, ont toute leur place dans ce fonctionnement de cours car elles viennent répondre « naturellement » à un besoin de communication. Au tableau, le plan de route prend donc forme[2] :

« Pour chanter une chanson ensemble, il nous faut :

- choisir le style de chanson/musique qu'il nous plaira de chanter ;
- connaitre le nom de la chanteuse ou du chanteur ;
- préciser le titre de la chanson que l'on va choisir de chanter ;
- les paroles de la chanson sont indispensables.

On arrive aussi à cette conclusion : ***il nous faudra voter pour choisir la chanson que l'on va chanter ensemble***. »

Apportons ici deux précisions :

1. Premièrement, l'élève qui reporte ces informations au tableau est entrainé à le faire. Ce rôle, très valorisant pour l'élève, est appelé *« co-teacher »* (professeur adjoint), il constitue une systématisation par le professeur du principe coopératif *« Je peux demander de l'aide et en donner »*. Ce rôle fait l'objet de toutes les convoitises de la part des élèves. En début d'heure, il n'est donc pas rare que les élèves lèvent la main pour demander à jouer ce rôle ou demander de faire l'appel et encore d'autres fonctions que nous ne développerons pas ici. Ainsi, par un mimétisme soigneusement orchestré par son professeur, le *« co-teacher »* ne note pas les phrases directement et entièrement, mais il le fait de façon fractionnée : il les fait répéter à d'autres élèves, il feint d'avoir oublié ou de ne plus savoir comment s'écrit tel ou tel mot afin de solliciter à son tour l'aide de ses camarades.
2. Deuxièmement, les informations notées au tableau font état de tout ce dont on a besoin pour atteindre l'objectif que l'on s'est fixé. Pour cet exemple, ce sont les élèves qui ont fait eux-mêmes la proposition : chanter une chanson de notre choix. Mais c'est plus généralement au professeur que revient ce rôle, car ses élèves n'expriment pas systématiquement le besoin de construire les séquences à sa place ! On aura simplement choisi cet exemple précis pour démontrer que loin d'être une entrave aux enseignements, les élèves peuvent souvent se révéler des partenaires de choix, il suffit de leur en donner l'opportunité.

Quand le choix de la chanson induit des apprentissages

Une fois la feuille de route établie, le professeur interviendra pour demander si lui aussi pourrait faire une proposition de chanson. « *O.K.* » lui répondent les élèves. Le professeur vient donc d'induire une phase d'interaction orale entre lui et le groupe. À l'inverse des habitudes, ce sont les élèves qui sont ainsi amenés à poser les « bonnes » questions (c'est-à-dire des questions pragmatiquement conformes aux rubriques de la feuille de route, mais aussi linguistiquement valables car correctement construites et phonétiquement bien réalisées grâce au guidage du professeur). Lors de cette interview, le professeur aura remercié le premier *« co-teacher »* pour ses bons services et aura sollicité un autre élève pour jouer ce rôle et retranscrire au tableau les questions/réponses. Il faut en effet savoir gérer ses troupes et satisfaire chacun. Après la feuille de route, on constitue alors au tableau un deuxième outil en commun : la fiche d'interview. Cette phase, sous ses aspects les plus anodins, va en fait servir de canevas pour la suite. Feuille de route et interview du professeur constituent ainsi la trace écrite que l'on reporte dans le cahier en fin de séance : celle-ci explicite la problématique et elle fournit un outil qui permettra à chaque élève, pour le prochain cours, de reporter pour lui-même toutes les informations ciblées par la feuille d'interview. Il lui faudra donc écrire ses choix afin de faire une proposition personnelle au reste du groupe.

Le professeur pourra choisir lors de la deuxième séance d'entrainer soit les activités langagières – *« Parler en continu pour celui qui présente sa proposition »* et *« Écouter et comprendre pour le public »* –, soit *« Parler en interaction pour l'ensemble du groupe »* si l'on reste sur le modèle de l'interview. C'est de ce dernier choix que fait état le présent texte.

Séance 2 : Chaque élève est interviewé rapidement par le groupe afin que chacun puisse prendre connaissance de sa proposition. Un autre *« co-teacher »* note, là encore au tableau, le titre de la chanson et l'interprète présenté par chacun. Un vote à bulletin secret sera opéré et la chanson gagnante sera présentée en fin de séance. Résultat : *My Heart will go on* by Céline Dion ! Le professeur s'inquiète, car les garçons du groupe n'ont pas l'air enthousiastes…

Mais là encore, c'est sans compter sur les ressources du groupe… En effet, le soir même, le professeur reçoit un e-mail (là encore en langue cible, sinon, comme en classe, le professeur ne comprendra pas) d'une élève qui, en porte-parole du groupe, lui indique que, finalement et après concertation ils ne voulaient plus chanter *« My heart will go on »* de Céline Dion (au grand soulagement du professeur qui craignait un « titanesque » naufrage acoustique), mais une autre chanson. Elle lui propose de faire chanter un duo constitué d'une chanteuse et d'un chanteur de Rn'B américains. Ce choix est justifié par le fait que puisque c'est un duo, les garçons pourraient chanter les paroles du chanteur et les filles celles de la chanteuse. *« Y aurais-je pensé moi-même ? »*, s'interroge alors le professeur… Il vérifie alors que les paroles de la chanson ne posent pas problème et il valide la proposition par retour de mail collectif. Il est convenu que les élèves fourniront le CD en classe et que c'est le professeur qui amènera les paroles (on s'en expliquera ci-dessous).

Séance 3 : *« Aujourd'hui on chante ! »* s'exclament (toujours en langue-cible) les élèves à l'entrée en classe. Le professeur ne dément pas… On écoute le début de la chanson et… *« Il nous faut les paroles ! Pouvez-vous nous projeter les paroles s'il vous plait ? »* Le professeur s'exécute, mais un bug informatique s'est glissé dans sa clef USB, affirme-t-il, et tout est dans

2 Par souci d'œcuménisme inter-langues et lorsque cela ne constitue pas une gêne à la compréhension des situations de classe, nous ferons état des échanges langagiers en français. On gardera cependant à l'esprit que tout se déroule en langue cible (ici en anglais) et chacun pourra alors envisager le contenu linguistique exact de ces échanges pour sa propre matière. L'important réside ici dans l'explicitation d'une démarche générale.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

le désordre ! Il faut donc écouter attentivement pour repérer et remettre couplets et refrains dans le bon ordre (on aura appris au passage comment cela se dit en langue cible.)

Tout est dans l'ordre maintenant. *« On peut chanter alors allons-y ! »* On écoute, on lit les paroles en même temps mais… *« Cela va beaucoup trop vite, en plus on ne comprend pas tout ! »* Il va falloir faire quelque chose…

Par l'introduction volontaire de ces situations-problèmes, sortes de péripéties sur le plan de route prévu par les élèves, le professeur vient d'induire le rebrassage de *« should »*, auxiliaire modal qui permet fonctionnellement d'émettre une recommandation, de donner un conseil et qui correspond au mode conditionnel français. Les mots *« Advice, please »* (un conseil, s'il vous plait) prononcés par le professeur auront suffi à déclencher l'emploi de ce modal bien utile en la circonstance.

Lire, écouter et écrire

On parvient donc collectivement à cette conclusion :

> « Pour bien chanter, il faut comprendre les paroles. Pour ça on pourrait souligner les verbes et les sujets. On devrait les traduire grâce à un dictionnaire (un élève différent sera préposé à la recherche tous les trois mots). »

S'ensuivra un travail acharné sur la langue, qui durera trois séances. Cela permettra d'enrichir de façon notable le vocabulaire des élèves concernant notamment la thématique lexicale des sentiments (la chanson en question relate en effet une histoire d'amour complexe et houleuse). Il faudra travailler la prononciation et acquérir des savoirs méthodologiques afin d'effectuer les recherches nécessaires à la bonne compréhension du texte dans un dictionnaire. Le professeur orchestrera ces recherches en déléguant là encore à ses élèves le fait de poser des questions du type : Où est le verbe dans cette phrase ? Quel est le sujet du verbe ? etc. Ces phases actives d'interactions où il faudra « Parler en interaction, Lire, Écouter et Écrire » seront récompensées à chaque nouveau couplet élucidé par une tentative de chant qui s'avèrera de plus en plus convaincante au fur et à mesure des écoutes répétées.

Au final, les élèves seront capables non seulement de comprendre un message authentique mais aussi de prononcer correctement les phrases afin de chanter en rythme, avec ou sans le son, selon que le professeur choisit de baisser ou d'augmenter le volume sonore sur telle ou telle partie du texte qui présente des particularités phonologiques intéressantes.

Une fois l'objectif atteint par les élèves, le professeur pourra alors boucler la boucle et amener ceux-ci à prendre conscience, dans un premier temps, des différentes activités langagières dans lesquelles ils ont évolué. Un simple questionnement inductif permettra cela. Qu'avons-nous fait pendant cette séquence, quoi, pourquoi et comment ? Il nous a fallu « parler en interaction, écrire, parler en continu, lire et comprendre, écouter et comprendre, écrire pour pouvoir enfin chanter la chanson de notre choix ! »

Dans un deuxième temps, il pourra choisir de faire relier l'action langagière qui vient d'être accomplie à des descripteurs d'auto-évaluation du *Portfolio européen des langues*. Cela permettra au professeur de s'assurer que ses élèves ont compris le sens et l'utilité fonctionnelle de ce qu'ils venaient de faire.

Pour cette séquence, si l'on ne prend que l'exemple de « Parler en interaction B1 », on visait :

> « Je peux comparer des propositions, discuter de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir… »
>
> « Je peux interviewer quelqu'un sur un sujet précis si j'ai auparavant préparé le questionnaire et je peux aussi poser quelques questions spontanées[3]. »

Lors de cette séquence, les élèves se sont montrés enthousiastes, ils ont facilement trouvé les descripteurs PEL correspondants aux entrainements. Cela a confirmé au professeur que non seulement sa séquence faisait sens pour l'acteur social avant tout, mais aussi qu'elle était bien calée sur un niveau B1 visé : niveau adéquat pour une séquence avec des 4es particulièrement désireux de faire grâce à la langue. L'intérêt suscité par le travail accompli amènera même certains élèves à vouloir tourner une vidéo de leur performance vocale afin de la mettre en ligne sur un blog qui ferait la critique de la chanson en question. Le professeur appréciera là encore la proposition et choisira de donner suite ou non. Sa liberté pédagogique et son expertise restent souveraines.

Comme on a tenté de le montrer par cet exemple, rendre l'élève acteur social à part entière peut faire sourdre du groupe classe des richesses, sinon insoupçonnées, en tout cas trop peu souvent exploitées à des fins pédagogiques. Tenter d'adopter ce point de vue, cette fameuse « perspective » actionnelle, permet selon nous de privilégier les réseaux de communication entre les élèves afin de favoriser l'accomplissement d'un objectif commun rendu sensible à tous. Cela permet d'enrichir la gamme de nos pratiques sans rien renier de ce que nous savons déjà faire jusque-là. Laisser parfois les élèves être force de proposition et les confronter en retour, systématiquement aux aspects pragmatiques et sociolinguistiques que l'usage du code linguistique au sein d'un groupe social implique, c'est les préparer de la meilleure façon aux défis réels de nos sociétés multilingues. Leur faire prendre conscience du pourquoi et du comment de ce que nous les amenons à faire en classe, c'est permettre l'auto-évaluation et insuffler du sens à des entrainements menés de façon plus autonome. Poursuivre, renouveler et prolonger les pratiques héritées de l'approche communicative pour les enrichir d'une dimension actionnelle, c'est fonder une relation professeur/apprenant privilégiée. Nouer ce dialogue dans nos classes c'est faire le pari de lendemains et de classes qui chantent, car rappelons-nous que si la langue est outil, elle est aussi musique.

Laurent Perrot
Professeur d'anglais en collège, formateur interlangue académie de Strasbourg, formateur associé à l'IUFM d'Alsace

3 Ces descripteurs sont issus du « PEL Collège ». Didier Éditions. Nous invitons le lecteur à parcourir ce PEL afin de retrouver les différents descripteurs qui auront pu faire l'objet d'une auto-évaluation par les élèves dans les autres activités langagières entrainées au cours de cette séquence.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE
Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Un manuel d'anglais pour tous les lycéens

Entretien avec les auteurs du manuel *Projects*

Comment conçoit-on un manuel aujourd'hui ? Comment pense-t-on qu'il puisse être utilisé ? Les *Cahiers pédagogiques* ont rencontré Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty, auteurs du récent manuel *Projects*, paru aux éditions Didier pour les classes de seconde et première.

Cahiers pédagogiques : *Diriez-vous que* Projects *s'inspire essentiellement de la perspective actionnelle ? En quoi est-ce nouveau ? Quels retours avez-vous des enseignants qui ont choisi ce manuel ?*

Les auteurs : Comme l'indique le sous-titre de la série *Projects*, empruntant la formule au linguiste J.-L. Austin, « dire c'est faire », faire pour transmettre du sens à un destinataire identifié, dans un contexte donné et avec une intention de communication réelle. Chacun des projets proposés aux élèves s'inscrit dans la perspective actionnelle : il a pour but de rendre l'élève actif et auteur de ses propres paroles, en parlant en son nom propre ou bien aussi à sa guise dans un rôle qui lui est attribué.

L'apprentissage en milieu scolaire offre, certes, des possibilités de s'exprimer en tant que véritable acteur social (travail en interaction, travail coopératif pour la résolution de problème, écoute et respect de la parole de l'autre). Mais il faut reconnaitre que les situations sont assez répétitives et ne permettent ni de couvrir l'éventail des situations de communications réelles ni de prendre en compte la totalité du programme culturel. Les auteurs de *Projects* ont opté pour un pilotage par la tâche : le travail de l'élève est avant tout dicté par une tâche finale communicative, annoncée en début de projet, qui s'appuie sur une situation imposée et passe par des activités langagières au service des compétences, c'est-à-dire à l'actualisation des acquis dans l'acte de langage.

Le choix des documents de réception découle du choix de la tâche et la mise en œuvre, qui repose sur une série de microtâches, permet de mobiliser les savoirs et savoir-faire transférables nécessaires.

Les enseignants qui ont choisi le manuel constatent une plus grande activité des élèves et s'en réjouissent, ils s'étonnent parfois aussi d'un niveau de performance plus élevé : *« Les élèves ont vraiment l'impression de parler et comprendre l'anglais. Ils savent dès le début la tâche ou les tâches qu'ils auront à accomplir. Ils comprennent mieux les objectifs du cours et l'utilité du cours. »* Plus l'outil langue est utilisé, plus il devient efficace. Les activités d'entrainement qui s'appuient sur la dynamique du groupe confortent et stimulent l'activité. Certains professeurs disent qu'ils ressentent parfois, particulièrement en début d'utilisation, une certaine difficulté à changer leur manière de piloter la classe : la gestion de la parole de l'élève, la mise en œuvre d'activités de groupes, le changement de disposition de classe… Ils perçoivent cependant la nécessaire évolution de leur posture d'enseignant et la vivent parfois comme une perte d'identité professionnelle : tout ne passe plus par le professeur, la communication n'est plus verrouillée par un jeu de questions – du professeur – réponses des élèves – prévues par le professeur. Le but est avant tout la négociation et la transmission de sens, la connaissance et l'acquisition de formes en tant que telles ne sont plus l'objectif premier.

Les professeurs qui mettent en œuvre cette démarche développent aussi la conscience de l'importance du groupe, constitué de manière arbitraire en début d'année ; ils constatent qu'ils ne peuvent pas faire l'économie de travailler à la cohésion de ce groupe pour que chacun de ses acteurs puisse s'y exprimer librement, prendre des risques, sans crainte d'être jugé. Si la mise en place de ces habitudes de travail en début d'année leur semble prendre du temps, ils disent le « récupérer » par la suite.

C.P. *: Chacun des projets s'organise autour de tâches à accomplir par les élèves qui, pour y parvenir, doivent s'emparer d'informations culturelles, leur faisant visiter les pays anglophones, dans le passé et le présent. Quelle est l'importance de cet ancrage culturel ?*

Auteurs : La question rejoint la réflexion sur la nature des situations de communication et leur « authenticité ». En début d'apprentissage, on peut n'être que dans des situations plus ou moins « fermées » dans lesquelles on pourra effectivement se trouver dans le pays étranger : demander son chemin, faire des achats, réserver une chambre d'hôtel, etc. Lorsque l'on apprend la langue pour des raisons spécifiques, professionnelles notamment, on pourra aussi, lors de l'apprentissage, être confronté à des situations calquées sur des situations réelles. Nos élèves ne sont plus en début d'apprentissage et n'apprennent pas la langue vivante dans le but spécifique d'aller travailler dans le pays. Les buts sont à la fois plus larges – ouverture de l'esprit, culture générale, études postbac en tous genres – et plus contraignants – comment réinvestir des savoirs culturels dans des échanges personnels et quotidiens ?

Il nous parait nécessaire de ne pas occulter la dimension culturelle qui donne des contenus que l'on se doit de rendre accessibles aux élèves – parce qu'ils font partie des programmes, bien sûr mais aussi et surtout parce qu'ils passionnent réellement les élèves. On ne saurait sous-estimer leur curiosité et négliger leur motivation intellectuelle.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Chaque projet s'inscrit dans un thème culturel identifié. Mais selon les projets, on peut, ou pas, garder l'ancrage culturel pour la tâche finale. Par exemple, une lettre de requête (manuel de première, chapitre 4) peut s'adresser à n'importe qui d'influent alors qu'une écriture de journal intime selon un point de vue de maitre ou de serviteur (manuel de première, chapitre 3) nécessite des connaissances culturelles. Notre questionnement a surtout porté sur comment permettre à l'élève de réinvestir avec pertinence des savoirs spécifiques dans une expression, orale ou écrite, personnelle non uniquement destinée au professeur évaluateur. D'où les « scénarios » de communication, d'où aussi l'accent mis sur la maitrise de la langue en général, dans laquelle s'inscrivent les compétences en langue étrangère. Au-delà de l'ancrage culturel propre à la connaissance des pays anglophones, les projets sont articulés sur des types généraux de discours, dont on pourra avoir besoin dans une situation donnée : si l'on veut débattre, il faudra savoir argumenter, si l'on veut parler d'un film, il faudra savoir décrire et expliquer, si l'on veut écrire un conte ou réécrire un texte en en changeant le point de vue, il faudra savoir raconter. En classe de seconde, nous proposons ainsi l'écriture d'une entrée de guide touristique ou la présentation orale d'une invention marquante. En terminale, il est proposé de débattre de la discrimination positive, d'écrire une critique de film ou une *« Letter to the editor »*.

C.P. : *Comment sont dosées les différentes activités langagières ?*

Chaque chapitre permet de travailler toutes les activités langagières. Cependant, à chaque fois, l'accent est mis sur les compétences indispensables pour la réalisation du projet annoncé. La tâche finale repose sur une activité langagière de production soit écrite, soit orale, en continu et/ou en interaction. Les microtâches de production, activités d'entrainement, sont plus particulièrement axées sur le type de production visée, sans exclusive toutefois, car il nous parait « dangereux » de ne pas faire fonctionner les activités langagières de concert. En amont, les activités de réception occupent une large part dans la découverte de la problématique culturelle ; là encore il parait essentiel de développer les compétences de l'élève à l'écrit et à l'oral en lui permettant de développer ses stratégies d'accès au sens.

Toutefois, l'expression orale et en interaction reste la compétence la plus travaillée. Nous estimons que lorsque l'on apprend une langue, la vraie satisfaction est de pouvoir la parler et la comprendre, de pouvoir s'exprimer et échanger. Nous avons donc essayé d'intégrer une parole personnelle et discursive de l'élève dans les exploitations des documents que nous proposons afin que dans la classe, cette parole devienne réellement le moteur du cours.

C'est pour cela que les élèves prennent plaisir à travailler. Le fait de ne pas avoir de « béquilles » permet aussi aux élèves le plus en difficulté de prendre la parole. Ils ont toujours quelque chose à dire, ils veulent défendre leurs idées.

Il nous faut ajouter que si le projet final – toujours une production orale ou écrite – est une évaluation générale du travail fait en amont, des supports pour l'évaluation différenciée des activités langagières de réception sont également proposés.

C.P. : *Le bac dans les séries générales reste une épreuve de compréhension écrite d'un texte littéraire et d'expression écrite : Un* Projects terminales *est-il prévu ? Différenciant les séries technologiques (où l'oral est évalué) des autres ?*

Auteurs : La question du bac est la question… Oui, un *Projects terminales* est en cours de publication. Il vise, comme les autres manuels de la série, l'acquisition de compétences dans les cinq activités langagières, compétences qui, en ce qui concerne la terminale, doivent permettre de ne pas être pris au dépourvu le jour du baccalauréat. En d'autres termes, nous visons l'acquisition de compétences larges où s'inscrivent celles nécessaires à la réussite à l'examen.

S'il est tout à fait naturel que l'on familiarise l'élève au format d'une épreuve donnée et qu'on lui propose en conséquence des travaux à partir d'annales, ne pratiquer que ces travaux fait courir le risque d'amputer littéralement l'apprentissage. D'abord parce que l'on est alors souvent tenté de privilégier les activités langagières de réception et de production de l'écrit au grand dam des activités langagières de réception et de production orales ; ensuite parce que l'élève est alors soumis à des démarches d'enseignement qui relèvent de la vérification/évaluation au détriment de démarches d'entrainement qui doivent le pousser à se confronter à la langue et à mobiliser ses acquis pour construire du sens et restituer ce sens ; enfin parce qu'il faut se convaincre que la maitrise de l'oral est un levier primordial pour l'expression écrite.

Nous avons resserré les projets autour des types de discours proposés au bac, explicatif, narratif, et argumentatif, avec un objectif de plus grande autonomie langagière de l'élève et une capacité de transfert accrue.

L'oral occupe une large part dans le manuel de terminale comme dans les autres manuels de la série, tant en réception qu'en production. L'évaluation de la CO a disparu des épreuves du bac, mais on ne le dira jamais assez : il est vain d'espérer que les élèves acquièrent des compétences d'expression orale s'ils ne sont pas exposés à cette langue orale. Une montée en puissance des compétences de l'élève en matière d'expression écrite nous a semblé nécessaire et la plupart des projets proposés sont des projets écrits mais ils sont doublés d'une production orale.

Les programmes nationaux ont des objectifs communs quelles que soient les séries, générales ou technologiques. Nous ne proposons qu'un manuel commun avec pour objectif un niveau B2 (calibrage de la tâche, performance de l'élève). Toutefois, les parcours envisagés pour un même projet peuvent être différents d'une classe à l'autre en fonction des choix de l'enseignant. Nous proposons donc un parcours « à minima », les incontournables pour la réalisation du projet, et des tâches complémentaires qui s'organisent sur une échelle allant de B1 à C1, permettant ainsi de prendre en compte les différents profils d'élèves.

C.P. : Projects *s'adresse à des élèves qui arrivent au lycée, en ayant souvent soit « tout compris » (et n'ont alors besoin que de passer du temps à utiliser la langue pour la développer, avec des tâches de compréhension et d'expression, auxquelles ils ne peuvent qu'adhérer) soit en étant resté « à côté » d'un vrai travail linguistique… Qu'est-il prévu pour travailler sans désespérer ceux qui n'ont pas acquis les bases ? Que sont ces bases, d'ailleurs, en langue, pour vous ?*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Auteurs : Bonne question, qui ramène les enseignants à la représentation de ce qu'est, pour eux, être « bon en anglais » : est-ce ne jamais oublier ce fameux « s » de la troisième personne ? Est-ce savoir tous ses verbes irréguliers par cœur ? Mais une fois que je sais tous mes verbes irréguliers, qui va m'apprendre à les utiliser à bon escient ? Les élèves eux-mêmes, et leurs familles, pensent parfois qu'il faut juste apprendre des structures, des mots de liaison et du lexique pour être bon en anglais.

Nous ne faisons évidemment pas fi de la grammaire, mais nous essayons de faire en sorte que l'élève perçoive que la grammaire est au service d'une communication investie de sens et non une fin en soi.

Des activités linguistiques sont évidemment proposées, qui doivent permettre de manipuler des structures dont on pourra avoir besoin pour mener à bien le projet final. La plus ou moins grande maitrise de ces structures sera barémée différemment lors de l'évaluation où l'intelligibilité du message aura la part la plus importante.

Par exemple, pour reprendre le cas des verbes irréguliers, nous pensons qu'il est préférable de proposer une tâche où l'utilisation de verbes au passé sera obligatoire – écrire une biographie, par exemple, ou raconter à des amis une anecdote au passé –, de donner les moyens aux élèves d'accomplir ces tâches en leur proposant les documents adéquats où ils mettront en évidence des types de discours et leurs composantes afin de s'en inspirer et de leur montrer que la correction grammaticale fait partie intégrante de la qualité de leur communication.

En classe, les mises en œuvre (qui partent toujours de ce que chaque élève sait) et les formes de travail (notamment l'interaction) permettent à tout le monde d'avancer. Chacun peut y trouver sa place, les élèves les plus à l'aise aidant les plus en difficulté. Certains documents et activités permettent aussi aux plus doués d'aller plus loin. L'idée étant qu'une activité est faisable par tous, avec des degrés divers de réussite et de richesse.

C'est en participant que l'élève mettra en place des automatismes grammaticaux et comblera ses lacunes. Il reste aussi la liberté pédagogique de l'enseignant qui sera amené à insister sur tel ou tel point. La grammaire devient un outil et trouve son sens et sa finalité dans ce que l'élève doit produire.

C.P. : *Le titre* Projects *entrainerait à penser qu'il s'agit de développer une « pédagogie de projet ». Comment les enseignants peuvent-ils aider leurs élèves à développer leurs propres projets ? N'est-ce pas l'objectif, en fin de compte ?*

Auteurs : *Projects* propose, et « impose » des projets à un large groupe. Comme pour tout manuel, on pourra lui reprocher cet aspect « généralisant » où l'individualisation n'est pas perceptible. Nous n'ignorons pas que l'essentiel ne réside pas dans ce qui est figé sur une page de manuel mais dans la vie que les élèves, et leur professeur, sauront lui insuffler.

Tous les élèves n'ont pas les mêmes centres d'intérêt et ne soupçonnent pas l'intérêt que peut avoir telle ou telle question, ce qui est bien normal, car cela présupposerait qu'ils se soient déjà penchés sur cette question. La phase de mise en projet au début de chaque chapitre, « qu'est-ce que je sais sur ce thème, cette problématique, qu'est-ce que j'aimerais savoir, qu'est-ce que le groupe voudrait découvrir », est une sorte de mise en appétit, de mise en recherche, de mise en projet en quête de sens.

Le deuxième aspect du projet d'apprentissage de l'élève est la prise de conscience qu'il a de ses propres compétences et des objectifs qu'il se fixe. Les phases bilan proposées dans le *Logbook* constituent pour lui une aide.

La démarche proposée sous-entend que nous avons tous des buts, des projets, des envies et que c'est une réflexion sur ces buts qui nous permet de définir les moyens nécessaires (un parcours, des étapes) pour les atteindre.

C'est dans cette mesure que la démarche de *Projects* peut effectivement donner des idées de projets venant des élèves eux-mêmes.

Juliette Ban-Larrosa, Claudine Lennevi et Sylvain Basty
Auteurs du manuel *Projects*, éditions Didier

Propos recueillis par **Sylvie Abdelgaber**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve

Pascal Lenoir

Un historique des manuels d'espagnol, reflets des différentes méthodologies qui ont jalonné l'histoire de la didactique des langues, a été établi. Des chantiers restent à ouvrir en ce qui concerne la « perspective actionnelle », nous dit l'auteur.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Années 1960-1980, le manuel d'espagnol, banque de supports didactiques : de la variation des supports comme souplesse fonctionnelle…

Jusqu'à la fin des années 1970 au moins, les enseignants d'espagnol ont choisi les documents à présenter à leurs élèves en les empruntant à une large palette de manuels, en passant sans la moindre difficulté de l'un à l'autre, puisque ces matériels fonctionnaient de la même manière. En effet, d'un manuel à l'autre, l'activité principale était celle du « commentaire »[1] de texte d'auteur. L'enseignant choisissait alors les documents que les élèves commenteraient plus volontiers avec la culture comme objectif prioritaire (acquérir des connaissances culturelles sur le monde hispanique au moyen de la lecture de textes) et le travail sur la langue à cette occasion. Aujourd'hui encore, les épreuves du baccalauréat français, à l'oral comme à l'écrit, consistent à s'exprimer sur un document authentique, qui est un texte dans la majorité des cas[2]. Cette technique de programmation des séquences à partir de l'entrée[3] privilégiée du choix du support, en passant d'un manuel à l'autre, s'apparente au comportement du « zappeur » qui passe d'une chaine à l'autre au moyen de sa télécommande.

Ce *zapping* à l'hispanique a été dès l'origine un comportement qui découlait en quelque sorte naturellement de la trop grande homogénéité des matériels didactiques mis sur le marché français. Il s'agit historiquement d'une première forme d'adaptation à une situation de monolithisme méthodologique : les enseignants d'espagnol étaient d'autant plus satisfaits de disposer de cette liberté de choix des documents que pendant très longtemps ils n'ont pratiquement pas eu de possibilité de faire varier les activités sur les différents supports, puisque sur tous les documents l'intégration didactique était maximale (cf. note n° 1), s'agissant de langue et de culture, à partir d'un document unique.

… à la variation des supports comme nécessité méthodologique

En revanche, à partir des années quatre-vingt, avec un public scolaire beaucoup plus divers dans ses attentes, beaucoup plus hétérogène, cette forme de variation (portant sur les documents supports), qui constituait une commodité pour le professeur, a fini par devenir une nécessité, essentiellement pour ne pas lasser les classes. À cette époque, si le temps passé à commenter chaque document en intégration didactique maximale était trop long, les classes devenaient assez vite silencieuses. Il fallait donc changer rapidement de support. Très significativement, les instructions officielles pour l'espagnol au collège de 1995-1997 recommandaient simultanément que les supports pour l'enseignement de l'espagnol soient variés, et que ces documents reçoivent un traitement didactique unique. Le rédacteur de l'accompagnement des programmes de sixième LV1 (1995) précisait notamment que *« la variation des supports est un élément décisif pour soutenir et renouveler l'attention portée à l'étude de la langue. »* Et l'on pouvait lire par ailleurs, dans l'accompagnement des programmes de quatrième et troisième LV2 (1997), à propos des supports audio, que *« la conduite de la classe est la même qu'avec les autres documents : sollicitations diverses du professeur, questions ouvertes, exigences quant à la correction et à la structuration des interventions… »* Si la variation était donc à l'ordre du jour, elle ne portait que sur les documents, et non sur leur mode d'utilisation didactique : il était encore hors de question de sortir du paradigme méthodologique en vigueur. C'est donc précisément parce qu'il n'y avait pas d'ouverture en terme de variation des tâches sur les documents qu'il était indispensable de faire varier ceux-ci.

Années 1990-2000 : nouvelle donne institutionnelle et nouveaux enjeux didactiques

Cette première forme historique de « *zapping* à l'hispanique » a trouvé sa limite en espagnol à la fin des années 90. En effet, on peut penser qu'à l'instar de leurs collègues des autres langues vivantes, les enseignants d'espagnol ont dû à cette période faire face à d'autres problématiques que le simple choix du support culturel pour l'enseignement.

1 Cette activité, massivement pratiquée en espagnol, est extrêmement intégrée (on parle en didactique des langues d' « intégration didactique maximale ») : en temps réel et de manière quasi simultanée, l'élève est invité, à l'oral et en langue cible, à prélever les indices les plus saillants du texte qui lui a été lu par son professeur, et à exprimer tout à la fois sa compréhension ainsi que son appréciation personnelle (toujours à l'oral et en L2) sur ce texte. Cette méthode interrogative orale en langue cible reste encore très présente aujourd'hui, y compris avec les classes de débutants… et depuis l'introduction du CECRL dans les programmes.

2 La réforme des épreuves de langue au baccalauréat n'a concerné pour l'heure que la série tertiaire STG. Tout récemment, le ministère a renoncé à la mise en place dans cette série d'une validation de la compréhension orale.

3 J'appelle ici « entrée », selon Christian Puren, *« le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, en d'autres termes le type de découpage de son objet global langue-culture par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique… »*. Cf. « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». Les *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, pp. 41-44.

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

En premier lieu, à partir de cette époque, la massification du collège et du lycée a rendu nécessaire une évolution des pratiques pédagogiques : dans toutes les disciplines, face à des élèves qui n'étaient plus aussi spontanément en connivence avec l'univers scolaire, on parlait de plus en plus alors d'aide méthodologique, ou d'« apprendre à apprendre ». Il s'agissait de rendre plus lisible ce qui était autrefois sous-jacent dans le rapport au savoir. À cette période, du côté institutionnel, les nouvelles instructions officielles pour l'enseignement des langues vivantes au collège (1995-1997) font explicitement référence à la notion de compétences et mettent en avant l'objectif communicationnel à partir de repères culturels. À partir de 1999, les nouveaux horaires scolaires en lycée introduisent la possibilité de travailler en demi-groupe : cette organisation invite l'enseignant de langues vivantes à programmer, notamment en lycée, des tâches différentes de celles qui prévalent en classe entière, afin de tirer parti de l'allègement de l'effectif. Enfin, à partir de 2002, le *Cadre européen commun de référence* et les *Portfolios* entrent dans les programmes scolaires français. Outre le rappel de nombreux principes de l'« approche communicative », s'agissant notamment des compétences de communication, l'introduction dans ces deux documents de la nouvelle « perspective actionnelle », susceptible d'englober toutes les autres approches, implique des reconsidérations méthodologiques beaucoup plus profondes : elle est en effet fondée non plus seulement sur les pratiques langagières, mais sur l'action du sujet, apprenant ou usager d'une langue étrangère, considéré dans tous les cas comme un acteur social et faisant donc un usage effectif de cette langue-culture étrangère.

Le manuel d'espagnol, désormais banque de données didactiques ?

On voit mal pourquoi la longue tradition d'adaptation des matériels didactiques qui s'est construite au fil du temps en espagnol devrait s'interrompre[4]. Mais la première forme de « *zapping* à l'hispanique » que j'ai décrite plus haut, née dans le cadre d'un paradigme méthodologique unique, est désormais à l'œuvre dans un contexte didactique considérablement complexifié, et beaucoup plus ouvert. Les enseignants d'espagnol ont aujourd'hui devant eux une occasion historique de prolonger leur culture professionnelle de « zappeur », et de passer d'un univers méthodologique « monochrome » à une palette beaucoup plus diversifiée. Dès lors, il peut être pertinent de se demander comment cette nouvelle donne est à l'œuvre, et notamment de quelles possibilités disposent les enseignants d'espagnol pour gérer la sortie d'une « ellipse méthodologique »[5] très particulière dans laquelle ils se sont trouvés durant plusieurs décennies. Le professeur d'espagnol, réputé grand « zappeur » de supports, serait-il également en passe de devenir désormais un « zappeur » de méthodes ?

Du côté de l'édition scolaire dédiée à l'espagnol, pour le collège comme pour le lycée, il est clair que la situation n'est plus la même que celle que j'ai sommairement décrite au début de ce texte. Les manuels ne sont plus des anthologies : ils sont désormais organisés en chapitres ou en unités, et l'agencement des documents supports au sein de chaque unité est le résultat de tout un travail de la part de l'équipe de conception, qui a réfléchi à l'*input* et qui a réparti et mis en progression le matériau selon un certain nombre de principes organisateurs revendiqués par exemple dans l'avant-propos de l'ouvrage. Les manuels d'espagnol d'aujourd'hui, surtout pour le collège, mais souvent aussi pour le lycée, ressemblent de plus en plus à ce qu'en FLE par exemple, on appelle depuis longtemps des « méthodes », c'est-à-dire à des ouvrages dans lesquels chaque support fait l'objet d'une didactisation adaptée à sa fonction au sein de l'unité didactique. Dès lors, si *zapping* de supports il y a de la part de l'enseignant, cette opération se réalise désormais au prix de la déconstruction de l'organisation méthodologique interne du manuel. Dès lors, il faudrait que les enseignants d'espagnol ne considèrent plus les manuels comme de simples banques de documents didactiques, et qu'ils évaluent au préalable les choix didactiques opérés par les équipes de conception, pour s'en inspirer, n'en retenir qu'une partie, ou tout laisser de côté, mais en connaissance de cause.

Du côté de l'actionnel, quoi de (vraiment) neuf en espagnol ?

Les enseignants d'espagnol disposent-ils de manuels réellement « actionnels » dans lesquels ils puissent trouver des propositions méthodologiques de mises en œuvre sur lesquelles réfléchir ? Pour l'heure, les éditeurs se sont, me semble-t-il, efforcés de concilier tradition et innovation, en introduisant avec souplesse l'approche par compétences langagières et la démarche de projet sans éliminer l'approche par commentaire de documents. Dans la plupart des manuels pour le collège, le sommaire fait notamment apparaître les domaines de compétence langagière qui seront travaillés, ainsi qu'une activité de fin d'unité, souvent appelée « tâche finale », ou « projet ». L'« approche communicative », revisitée en espagnol fournit des idées en matière de simulations variées. Les élèves sont ainsi invités à réaliser une affiche pour la défense de l'environnement, ou à simuler la préparation d'une visite dans un lieu culturel, une conversation téléphonique, un *chat* entre amis[6]. Pour les niveaux plus avancés, quelques éditeurs ont proposé des tâches finales telles que la mise en scène d'une scène de théâtre, ou la rédaction d'un dossier argumentatif sur un sujet qui fait polémique. Il semble qu'une sorte de consensus existe dans l'édition scolaire autour d'un modèle de planification des unités qui se rapproche de celui que définissaient dès 1999 José Manuel Alba et Javier Zanón dans le cadre de l'*enfoque por tareas*[7], et que je résumerai comme suit (ma traduction) :

4 On peut trouver actuellement sur un site académique, à l'initiative d'un professeur qui entend rester anonyme, une banque de supports prélevés dans tous les manuels d'espagnol actuels, appelée « El tesoro de los manuales ».

5 Je parle d'« ellipse méthodologique », puisqu'en étant restée fidèle au commentaire « tous supports » depuis 1950 jusqu'à la fin des années 90, la pédagogie de l'espagnol a « sauté », si l'on peut dire, l'étape audio-visuelle des années 60, ainsi que l'« approche communicative » des années 80, pour arriver *ex abrupto* au paradigme complexe des années 2000.

6 Je propose en Annexe à cet article un tableau où j'ai rassemblé les principales caractéristiques des manuels d'espagnol actuellement sur le marché. J'y ai fait figurer les différentes méthodologies actuellement à l'œuvre pour l'enseignement de l'espagnol.

7 « Approche par les tâches » en FLE, *Task-based learning and teaching* pour les didacticiens anglo-saxons.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Étape 1	Sélectionner un thème ou un centre d'intérêt qui tienne compte de la motivation, de l'expérience et du niveau des apprenants*
Étape 2	Planifier une tâche finale ou une série de tâches pour la fin de l'unité
Étape 3	Déterminer les objectifs de l'unité
Étape 4	Spécifier les contenus nécessaires pour la réalisation des tâches finales
Étape 5	Structurer l'unité en tâches communicatives et tâches d'apprentissage
Étape 6	Planifier les instruments et le procédé d'évaluation des objectifs, activités et unités, en tant que partie intégrante de la programmation

* Du palier 1 à la terminale, le choix des thèmes des unités est, en France, réalisé en conformité avec le programme culturel, différent pour chaque niveau.

La double page d'ouverture de l'unité d'un manuel actuel renvoie dans la plupart des cas aux étapes 1 à 4 de ce tableau. Le corps de l'unité est constitué de ce qui est envisagé dans l'étape 5. C'est aux étapes 4 et 5 qu'a lieu le choix des documents dans cette procédure de programmation de l'unité didactique. Quant à l'étape 6, elle trouverait sa place dans les pages de fin de chapitre, consacrées à des ateliers, ou à des évaluations.

Si l'on a donc trouvé en l'espagnol un *modus vivendi* au niveau de l'organisation de l'unité didactique du manuel[8], il me semble en revanche que, s'agissant des activités de classe, des chantiers restent à ouvrir en ce qui concerne la « perspective actionnelle », en tout cas à en juger par l'édition scolaire, qui ne constitue, bien sûr, qu'un volet de la situation de la didactique de l'espagnol. Je pense à la mise en œuvre de cette « perspective actionnelle » au niveau, non plus de la séquence dans son ensemble, mais à celui de la séance, ou du travail sur un seul support, ou sur une seule page. Lorsqu'on en vient à des tâches plus restreintes dans le temps, que fait-on faire ? Autrement dit, qu'en est-il de l'« actionnel », si l'on tamise « à grain fin » les activités de classe ? À l'examen des consignes proposées dans l'édition scolaire, dans ce que je désignais plus haut comme « le corps de l'unité », je trouve des propositions de travail qui ne me semblent pas très différentes de ce qui a toujours été demandé à un élève en espagnol. Dans *A mí me encanta* 2e année (Hachette 2007), on invite les élèves, à propos d'une publicité, à compléter les amorces suivantes : *« Cette affiche présente… elle s'adresse à… son but est de… »* [p. 98]. Dans *Nuevos Rumbos* 2e année (Didier 2005), s'agissant encore de publicité, seule la dernière des questions posées pourrait être considérée comme un peu différente de celles que la tradition didactique de l'espagnol a longtemps proposées : *« Observe bien le document ; qui le promeut et à qui s'adresse-t-il ? Observe le dessin ; après l'avoir décrit, explique ce qu'il cherche à suggérer ; quels sont les conseils donnés ? Donne-les à un camarade »* [p. 66]. Ces deux premiers exemples tendraient à montrer qu'en réalité, en matière d'action en classe, le commentaire reste de mise, même si la tâche finale de fin d'unité est de nature différente des activités intermédiaires, lorsqu'il s'agit par exemple d'une simulation ou d'une tâche pour laquelle les élèves disposent d'une certaine autonomie.

Il ne suffit pas de mettre les consignes à la première personne du singulier, comme dans *En vivo* 1re année (Didier 2007), pour que la nature du travail change : à propos d'un texte mettant en scène deux jeunes malades, on peut lire les consignes suivantes : *« Je note tous les mots et expressions qui nous permettent de comprendre qu'ils sont malades ; je dis en quoi consiste leur pacte de vie ; ces deux jeunes s'apprécient beaucoup : j'explique comment cela se voit »* [p. 123]. Dans *Venga* terminale STG (Hachette 2008), un texte mettant en présence une étudiante allemande et un étudiant subsaharien est assorti de 31 questions en espagnol (pp. 76-77]. Il semble bien qu'il ne soit pas si facile de sortir des anciens schémas, tant ils ont été enracinés dans notre tradition didactique. Notons tout de même, dans *Apúntate* 2e année (Bordas 2007), à propos de deux petits poèmes associés à des photos, les consignes suivantes : *« Recherche les points communs et les différences entre les deux textes ; associe les mots suivants avec les poèmes : désillusion / optimisme / tristesse / solitude / romantisme / espoir / amour / fierté / utopie / patience ; recherche la photo qui peut illustrer chaque texte ; imagine un titre pour chaque poème »* [p. 124][9].

Ce dernier exemple me semble illustratif de la recherche d'autres stratégies de lecture que celles qui ont prévalu jusqu'alors en espagnol[10]. En l'occurrence, les consignes citées rendent plus explicite le travail d'analyse-interprétation des textes que ne le faisaient les consignes de « commentaire » dans la pédagogie traditionnelle de l'espagnol. C'est seulement après une lecture attentive et sélective qu'il sera possible de répondre à ces questions. Je ne connais pour l'instant qu'une modélisation des tâches scolaires dans une « perspective actionnelle », avec cette « granularité fine » évoquée plus haut, autrement dit à l'échelle des activités concrètes dans la classe : Christian Puren a présenté en 2006 sur le site de l'APLV une « analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires », dans laquelle il a proposé une typologie de tâches scolaires à faire effectuer par les élèves avec ce support (cf. la bibliographie à la fin de cet article). Je n'ai pas encore vu d'autre proposition de ce type en langues vivantes. Il me semble qu'il y a là une piste de réflexion tout à fait importante sur la mise en œuvre de la « perspective actionnelle », si l'on veut que celle-ci prenne tout son sens au sein de la classe. En effet, dans la mesure où le CECRL distingue les apprenants et les usagers d'une langue (Didier 2001, p. 15), contrairement à l'« approche communicative » qui préconisait qu'on oublie la classe en faisant comme si on était en situation d'usage réel,

8 L'unité didactique d'un manuel fournit à l'enseignant de quoi bâtir une séquence de plusieurs cours, tandis qu'une page ou une double page peut correspondre au temps d'une séance.

9 Pour toutes ces citations : ma traduction.

10 Les concepteurs de *¿ Qué pasa ?*, classe de troisième LV2 (Nathan, 1992) avaient déjà proposé ce type de consignes.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

l'apprentissage peut alors se réaliser dans un espace-classe où les élèves sont d'authentiques acteurs investis dans des tâches non simulées.

Pour une culture adaptative « tous azimuts », gage de liberté pédagogique

Sans chercher à balayer toute l'édition scolaire actuellement sur le marché en espagnol, je conclurai en pointant deux objectifs stratégiques à mes yeux essentiels pour les enseignants d'espagnol.

1. Le premier objectif stratégique pour les enseignants d'espagnol est qu'ils examinent désormais tout autant les supports de travail proposés dans l'édition actuelle pour l'espagnol que les didactisations envisagées par les concepteurs. Les enseignants d'espagnol, qui ont su développer une très grande compétence de « zappeurs » de documents, ont tout intérêt à se rendre désormais capables de développer simultanément une compétence de « zappeurs » de méthodes et de didactisations, en mettant notamment à profit l'édition scolaire et le travail de conception des auteurs de ces matériels. Je remarque d'ailleurs, pour l'avoir vérifié moi-même à plusieurs reprises, que ces auteurs, souvent enseignants eux-mêmes, sont le plus souvent très disponibles aux échanges et aux questions de leurs collègues.
2. Le second objectif stratégique est que les enseignants d'espagnol s'emparent des concepts et des outils d'analyse didactique qui leur permettent de mener cette réflexion afin de pouvoir décider en toute liberté de ce qui leur semble pertinent pour leurs classes. Si l'on devait laisser le *Cadre* s'imposer comme une nouvelle doxa, les enseignants d'espagnol, à l'instar de leurs collègues des autres langues d'ailleurs, courraient alors le risque de ne pas pouvoir opérer leurs choix pédagogiques en toute conscience. Il y a là des enjeux tout à fait importants en termes de formation initiale et continue. Même si, à l'heure où ces lignes sont écrites, le contexte institutionnel ne semble guère favorable, les enseignants d'espagnol ont devant eux une chance historique de complexifier la culture adaptative qu'ils ont su se donner en matière de choix des supports, en étendant cette culture à l'ensemble de la problématique didactique.

Pascal Lenoir
IUFM des Pays de la Loire, Université de Saint-Étienne

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Annexe

Organisation-type d'un manuel d'espagnol actuellement sur le marché français (2008)

Méthodologie ou orientation didactique sous-jacente	Méthodologie active (1920-1960) (1950-2002 en espagnol)	Approche communicative (années 1980, redécouverte en 2002 en espagnol)		Perspective actionnelle (CECRL, IO actuelles)
		Approche par les tâches	Activités de communication	
Double page d'ouverture de l'unité du manuel	—	—	Faire réagir à des manifestations de la culture du pays, de la région où est parlé l'espagnol ; Approche interculturelle	Annonce du projet de la fin de l'unité
Corps de l'unité, doubles pages de supports variés	Travail d'explication de documents authentiques ; Manipulations linguistiques diverses, en rapport avec les documents	Aides et guidages divers, permettant un accès plus aisé aux documents des doubles pages	—	—
Pages finales de l'unité, « ateliers » (ou cahier de l'élève)	Petits documents, travail limité dans le temps, mais sans rupture avec l'intégration didactique	Travail très guidé, à des fins d'entraînement ou de systématisation, en morphosyntaxe ou en méthodologie	Activités d'entrainement aux différentes habiletés langagières ; Simulations diverses (extrapolations, transpositions à partir de documents du corps de l'unité)	Mini-projet, tâche finale (complexe), évaluation des différentes compétences manifestées antérieurement dans les autres rubriques de l'unité

Bibliographie et sitographie

ALBA José Manuel, ZANÓN Javier, 1999, « Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los institutos Cervantes ». pp. 151-171 in *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid : Edinumen, Serie Estudios, 190 p.

PUREN Christian, 2005, « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». Les *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, pp. 41-44.

PUREN Christian, 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Article **en ligne sur le site de l'APLV** (Association des Professeurs de Langues Vivantes).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

La question du temps dans l'apprentissage des langues

Sylvie Abdelgaber

Les langues sont un morceau de la vie, et pour les « apprendre » il faut des temps longs : l'école le permet-elle ?

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

J'ai enseigné l'anglais en collège, et je m'y suis toujours fixé de changer d'activité assez souvent pour soutenir l'attention de mes élèves. Je suis à présent en lycée général en région parisienne et c'est encore à des temps de concentration variables de mes élèves qu'il me faut m'adapter. Ma perception de leur temps évolue avec l'expérience. Une chose cependant ne change pas et me parait une clef, au risque de friser l'évidence : pour apprendre une langue, il faut du temps : du temps d'exposition à la langue, du temps de travail au jour le jour, au fil des années, de la patience.

De quel temps est-il question ?

D'après les psychologues américains Philip Zimbardo et John Boyd[1] le mot *time* est actuellement le nom le plus fréquemment employé de la langue anglaise. En français, le *Petit Robert* définit le temps comme un *« milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement »,* puis en donne une douzaine de définitions qui tracent bien quelques paradoxes.

Je ne parlerai pas ici du temps linguistique, *« celui qui reçoit un découpage et des expressions très variées selon les langues »*, dit Roland Barthes[2], qui nous rappelle que *« certaines langues comme le Chinook comportent plusieurs passés, dont un passé mythique »*, un temps grammatical qui permettrait peut-être de raconter les époques où nous n'avions pas de montres, où nous vivions au fil des saisons et où les urgences n'étaient pas liées aux technologies d'aujourd'hui. Dans cet article forcément partiel, je ferai référence, en passant, à plusieurs aspects du temps : soit dans sa durée, globale ou limitée, voire chronométrée, soit dans la succession des moments et des époques. Sous toutes ses facettes, je le pense aussi intimement lié à nous que les langues que nous parlons. D'ailleurs, entre le temps et la langue les connexions sont multiples. Quelques exemples pour faire vite : apprendre une ou plusieurs langues dans sa vie marque bien un changement normalement irréversible, la langue est rythmée et quand les phrases ont un sens, c'est que les mots se suivent dans le bon ordre ; les langues prennent leurs racines dans l'histoire et évoluent, jusqu'à mourir parfois ; la langue permet de se situer dans le présent, le passé ou le futur ; la langue dit tous les sens du temps, elle me permet de dire ici mes questionnements devant une génération d'élèves dont les rythmes m'étonnent. Je vieillis peut-être un peu dans un autre monde.

Temps d'apprentissage d'une langue au cours de la vie

Avec certaines classes, je fais parfois une séquence d'apprentissage de deux ou trois semaines sur l'acquisition de la langue maternelle : c'est un objet d'étude riche d'enseignements, qui nous permet peut-être de mieux comprendre les exigences de l'apprentissage d'une langue à l'école. Nous nous appuyons, entre autres, sur de difficiles textes de chercheurs, qu'ils ne comprendront peut-être pas entièrement à ce moment-là, mais ils reçoivent en temps réel ma passion pour le sujet.

Qu'ont à nous dire les chercheurs sur le temps dans l'apprentissage des langues, déjà dans la langue maternelle ?

Directrice de l'unité du développement neurocognitif à l'Institut de la Santé de l'Enfant de Londres (University College) Annette Karmiloff-Smith[3] place le début de l'apprentissage de la langue maternelle dans les tous premiers mois de la vie intra-utérine avec le développement de l'oreille qui discrimine rapidement les sons et reconnait vite les langues. Dans sa conférence (en français) citée en référence, la chercheuse brosse en quelques phrases le nombre incroyable d'opérations nécessaires à un apprentissage normal de la langue maternelle. Sans parler de l'écrit, nous savons bien qu'il faut des années. Je me rappelle les dernières fautes de subjonctif de mes enfants à l'oral, *« il faut qu'il y avoye de la pluie pour qu'il y avoye du vent »* qui nous avaient fait bien rire, sur le temps qu'il faisait lors d'un stage de voile, la dernière année d'école primaire.

C'est parce qu'elle étudie des enfants au développement anormal que la neurophysiologiste anglaise rejette les conceptions modulaires de notre intelligence. Elle rejette, en tous les cas, toute interprétation qui considèrerait notre cerveau comme un couteau suisse avec des parties prêtes à fonctionner avant l'age adulte. Le chercheur américain Howard Gardner[4] parle, quant à lui, de modules, les intelligences multiples, dont celle qu'il appelle « intelligence linguistique » ; sa théorie n'est cependant pas innéiste.

Si j'ai bien compris le Dr Karmiloff-Smith (et j'ai pris le temps de l'écouter longtemps et de nombreuses fois pour être sure de ne pas manquer les « glissements de sens » dont elle parle : ils vont si vite que j'enjoins le lecteur à aller vérifier

1 De l'université de Stanford, John Boyd et Philip Zimbardo viennent de publier *The Time Paradox* , 2008, éditions Rider.

2 Roland Barthes, *Le Bruissement de la Langue,* Seuil, 1984, p. 24, La temporalité.

3 A l'occasion de la parution de son livre *Comment l'enfant entre en langage*, en français aux éditions Retz,
on peut écouter la conférence qu'elle a donné sur **le site de cet éditeur** en 2003.

4 Voir sur le site des *Cahiers pédagogiques* **la recension de l'ouvrage *Les Intelligences multiples*** ainsi que **l'interview de Howard Gardner**.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

par lui-même) : en étudiant des enfants atteints du syndrome de Williams, c'est-à-dire des enfants qui semblent avoir les mêmes problèmes spatiaux que des enfants autistes et présentent cependant une maitrise remarquable du langage, elle montre magistralement combien, à partir de données génétiques (ces enfants ont une délétion de 24 gènes sur une copie du chromosome 7) « c'est le développement qui compte ». En dépit de scores normaux aux tests de langage chez ces enfants, on mesure des processus cognitifs subtilement endommagés. Chez des bébés atteints du syndrome, on peut déceler un problème de temps : une lenteur de certains mouvements des yeux. Comme les autistes, ils ne pourront pas bien établir les relations triangulaires qui permettent d'apprendre les mots de la bouche de leurs parents. Ils accumuleront de lourds déficits spatiaux. Cependant, pour apprendre la langue, le cerveau de ces enfants va compenser par des chemins atypiques : Ils apprendront à parler avec volubilité. C'est que, comme le dit Hélène Trocmé-Favre, nous sommes *« nés pour apprendre »*. Encore nous faut-il le temps. Les professeurs Zimbardo et Boyd calculent qu'à l'heure actuelle, chacun de nos neurones traite l'information visuelle 750 000 000 fois plus lentement qu'un ordinateur. C'est encore bien plus lent pour les sons, expliquent-ils. Même si les neurones fonctionnent en incroyables réseaux parallèles, nous installons des routines automatiques et ne mettons en route notre réflexion qu'avec lenteur et parcimonie.

Temps de l'école : des découpages parfois difficiles

Alors pour apprendre une langue étrangère en quelques heures par semaine à l'école, quel défi ! Évidemment, le temps de cours est trop souvent monopolisé par l'enseignant, moi la première, nous parlons trop… Pour s'approprier la langue, ce sont nos élèves qui doivent la parler. En même temps, il faut bien qu'ils aient une source à peu près fiable de discours en langue étrangère, et nous en sommes garants à l'école.

Depuis qu'en lycée, pour la majorité des classes, l'horaire hebdomadaire des élèves est descendu à deux heures, j'ai trouvé plus difficile d'utiliser des sources variées, des films ou même des bande-sons. J'essaye toujours, mais de treize heures à quatorze heures un lundi, j'ai souvent du mal à m'installer efficacement. C'est bien sûr plus facile avec les groupes allégés de terminales, depuis 2005.

En cette année 2008-2009, j'ai des « spécialistes » (anglais à fort coefficient au bac) qui profitent mieux de nos deux heures, il me semble, car celles-ci sont regroupées en une copieuse tranche horaire hebdomadaire double, où la durée donne tout son sens à la façon dont je m'efforce de faire varier les activités. Deux heures restent pourtant bien courtes : Il nous faut du temps pour aller au bout de travaux sur documents que je ne montre pas à tous ou que je montre différemment selon les groupes ; du temps pour qu'ils puissent échanger sur des documents qu'ils sélectionnent eux-mêmes. Les questions de fond soulevées par les textes, des débats (à deux, en petits ou en grands groupes) demandent une mise en route suivie d'un temps d'échange suffisant, même si les recherches et les bilans sont souvent à faire à la maison, avant et après.

Et puis, il faut du temps pour préparer un examen : nous y « jouons » souvent, pour qu'ils mesurent ce qu'ils pourront faire en 20 minutes d'oral, avec une préparation qui j'espère leur donnera à la fois connaissances, pratique de la langue et confiance en eux, pour qu'ils puissent bien réagir, au bon moment. Succès garanti quand ils se présentent tout ou partie d'un texte les uns aux autres en jouant les examinateurs pressés, peau-de-vache ou au contraire trop gentils. C'est peut-être le seul moment où j'autorise les caricatures vite faites, si ça peut rassurer… Plus sérieusement, j'utilise souvent des systèmes de tirage au sort rapides pour déterminer qui passe avec qui (dont ceux qui passent avec moi). Se partager un travail de présentation d'un texte puis le mettre en commun peut faire gagner non seulement du temps, mais me parait préparer au jour J par un système collaboratif où chacun est bien obligé de s'entrainer à présenter les choses le plus clairement possible. Bref, j'essaye d'utiliser nos deux heures pour que des regroupements d'élèves variables aient de vrais objectifs. Cependant, même avec cette classe, j'utilise toujours plus ma voix et les leurs que des sources extérieures.

En dehors des cours : un nouveau défi, avec ou sans les TICE

Du reste, demander à nos élèves de regarder tel film, tel document ou telle source Internet chez eux n'est pas toujours simple. Pour moi, l'utilisation d'Internet rencontre des difficultés que je questionnais déjà dans *Ma prof est une blogueuse*[5]. Je trouve que nos adolescents associent souvent les nouvelles technologies à l'immédiateté de la « communication » de type MSN. Peut-être parce que je la perçois un peu comme une ingérence dans leur monde, je note cette année une difficulté accrue à faire travailler mes élèves en utilisant les TICE. Je continue d'essayer… mais au lieu d'un débat sur le Mur (à la frontière mexicaine au sud des États-Unis), à partir d'un documentaire Internet qui prolongeait bien un texte vu en classe et dont je leur avais donné l'adresse, (et même envoyé l'adresse par un lien hypertexte dans un mail aux délégués), j'ai décidé de faire faire à ceux qui l'avaient regardé – une toute petite minorité – une présentation à la majorité des autres… et de ne pas aller plus loin… toujours par manque de temps : nous nous en tiendrons au texte présentable à l'examen et que tous ont en main. Le stylo et le papier pour les devoirs ne leur paraissent pas encore d'un autre âge.

Quant à la nouvelle plateforme collaborative de mon lycée, dans laquelle je dépose nombre de travaux de mes élèves (des écrits que je nous félicite de voir bien peaufinés pour l'occasion), elle me demande à moi un très long temps de travail d'allers-retours par mail, par exemple ; mais quoique potentiellement intéressante pour tous, je note qu'elle reste désespérément non visitée… À ce jour, je ne comprends pas bien pourquoi… Ou alors c'est qu'il me faut à moi un peu plus de patience pour voir le fruit de mes efforts ?

Autre signe des temps : une élève de seconde m'a rendu cette année, pour me prouver son engagement et sa bonne volonté, un texte qu'elle a fait (évidemment mal) traduire par un traducteur automatique où il suffit d'appuyer sur un bouton de l'ordinateur. C'est la première fois que cela m'arrive ; et comme elle me dit toute sa bonne foi, j'ai essayé d'avoir des paroles qui mettent cette élève au travail plutôt que de la brusquer. Nous avons constaté ensemble l'illisibilité de la traduction et cherché des solutions. Sur une fiche d'autobilan, cette élève a inscrit : *« Ne plus utiliser de traducteur automatique »*… Si

5 *Cahiers pédagogiques* n°446, **dossier « Le numérique à l'école »**, octobre 2006.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

elle pouvait aller jusqu'à *« passer le temps qu'il faut pour écrire moi-même des choses intéressantes directement en anglais, avec un dictionnaire si nécessaire, ou en demandant de l'aide »*, j'aurais fait avancer un peu les choses. Peut-être quittera-t-elle un instant le monde de l'immédiateté pour me rejoindre du côté d'« apprendre », ce monde de lenteurs nécessaires.

Nos élèves ont besoin de temps : de conscience du temps indispensable à leur travail qui ne se fera jamais sans efforts, difficultés à surmonter, questions à résoudre. De notre côté, il nous faut prendre le temps de les comprendre. D'où l'importance de la question des effectifs, à mon avis. Pour les comprendre et avoir une chance qu'ils se mettent à tout le travail, conscient ou inconscient, nécessaire à l'apprentissage d'une langue, il nous faut sans doute de nos jours entrer en relation de plus en plus individuelle avec eux.

Cela suffit-il ? Bien sûr non. Si nos élèves entrent en collège déjà intimement convaincus qu'ils n'arriveront pas à apprendre une autre langue, l'allongement par le premier degré du nombre d'années d'exposition à la langue étrangère aura eu un très mauvais effet[6].

De même, si le temps de cours n'est pas efficace, il ne suffira pas de l'augmenter pour garantir des progrès.

Alors oui à la perspective actionnelle si elle donne à nos élèves de vraies raisons d'utiliser la langue ! Oui à tout ce qui permet de faire parler le plus de monde possible en parallèle, pour de vrai, pas seulement pour répondre aux questions des enseignants, mais pour dire des choses aux copains, au vrai groupe social qu'est la classe, à l'abri de tout jugement négatif. Oui à tout ce qui donne à nos élèves un vrai temps d'apprentissage. À condition que l'efficacité de notre travail ne soit pas mesurée à court terme non plus, ni à l'aide d'un bouton à presser. Oui à un travail intelligent, forcément long.

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

À recommander : le percutant petit ouvrage de Jean-Luc Schwartz *D'où nous vient la parole ?* dans la collection « les petites pommes du savoir », édition Le Pommier, 2008.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

6 Voir l' article de Gaonac'h dans le *Cahier* n° 437 p. 18

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

LE CECRL ou la mouche du coche

Dominique Macaire

Le *Cadre européen*, une injonction stimulante, certes ! Mais il comporte bien des zones d'ombre sur lesquelles la recherche doit encore nous éclairer pour que la formation des enseignants et les pratiques de classe mettent en place des dispositifs pertinents.

La réception du CECRL par la recherche en didactique des langues en Europe est mitigée et souvent critique. Des notions font question, comme celles de « plurilinguisme » ou de « démarche actionnelle » parce qu'elles révèlent un certain flou terminologique.

On devrait penser l'enseignement des langues en relation plus étroite avec les contextes dans lesquels il se situe, pour ancrer les langues dans des espaces identifiés (éducatifs, sociaux et culturels), au risque de s'éloigner – par un optimisme démesuré – du sens premier des apprentissages scolaires, qui ne sont pas le simple reflet des usages sociaux. Ne faut-il pas différencier le fait d'exercer son « métier d'élève apprenant les langues », qui relève au fond d'un domaine professionnel interne à l'école, du positionnement comme « acteur citoyen » dans la vie civile, qui relève d'autres cadres de référence et d'usages des langues, pour une part externes à l'école ?

Cette « Eurodidactique[1] » est appréciée pour la clarification pragmatique de la notion de biographie (dont le *Portfolio*, par exemple fait prendre conscience), de la notion de compétence en langues et pour l'harmonisation des clés de lecture des niveaux de langue qu'elle propose. Toutefois, on peut lui reprocher une tendance techniciste peu opérationnelle, alors qu'elle tend essentiellement à s'appuyer sur des choix éthiques européens qui sont en toile de fond. Car la mise en place du CECRL s'accompagne d'un repositionnement de valeurs citoyennes démocratiques, telles les notions de respect, de diversité culturelle et linguistique, de laïcité, de tolérance, etc., valeurs évidemment présentes au cœur de la formation initiale.

Quelques effets en formation d'enseignants de langues en France

L'adoption du CECRL en France a eu quelques conséquences institutionnelles pour la formation des futurs enseignants de langues.

1. Le CECRL s'inscrit officiellement et obligatoirement en première année, au concours de recrutement du CAPES[2]. Rappelons que les questions sur la vie de l'établissement peuvent inclure des questions sur le CECRL ; le CECRL peut arriver également au fil de l'oral sur le dossier de didactique. Il est aussi présent dans le CRPE : épreuve de langue au niveau B2 ; évaluation des compétences de compréhension de documents écrits, de production à l'oral en continu et en interaction, mise en place de grilles d'évaluation critériées.
2. Des débats se sont développés autour des lieux de formation (IUFM) et des contenus (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) en seconde année de formation. En ce qui concerne l'approche professionnelle, on les rencontre essentiellement dans le cadre de l'étude des interventions pédagogiques (évaluations sommatives de type bac, recours aux *Portolios*, reprise des niveaux du CECRL dans les programmes officiels, dispositifs de « groupes de compétences », etc.). De même, la mise en place des scénarios pédagogiques a été favorisée par le discours ambiant du CECRL sur la pédagogie de projet, et ceci bien qu'ils aient été pratiqués antérieurement au CECRL.
3. Les textes officiels intégrant les outils européens relèvent d'une logique *« top down »*, pilotée par le haut : la formation entre dans un mouvement issu des orientations des politiques linguistiques européennes, relayé dans la plupart des états membres par la « didactique institutionnelle ».

Des questionnements résistants

Deux séries de questions retiennent l'attention lorsque l'on évoque le CECRL en formation d'enseignants de langues.

La professionnalisation

Abordons cette question sous l'angle de la finalité et des moyens en regard. Que signifie être un « enseignant de langues compétent » au XXI[e] siècle ? Comment développer des conditions et des ressources potentiellement formatives ? Comment « former de manière durable » les professionnels de l'enseignement des langues ? Pour ce faire, il conviendra tout d'abord de qualifier les « nouveaux besoins des publics », et non les nouveaux publics (ce qui serait spécifique à la personne, et de fait limité) ; de développer alors de nouveaux outils (organisés par compétences et en référence à des niveaux affichés) et enfin de mesurer les effets de contextes (scolaires, non scolaires).

L'analyse du changement en éducation

Comment bougent les systèmes ? Quels indicateurs de durabilité du changement peut-on valider ? Le CECRL sollicite une analyse systémique. Les profils des enseignants évoluent (davantage de contacts avec les pays cibles, des ressources plus accessibles, en particulier grâce aux réseaux sur la Toile, etc.). Il convient de penser autrement leur formation.

1 Il s'agit là d'une didactique institutionnelle, largement impulsée par les instances européennes et reprise par les États-membres.

2 CAPES : Concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire CRPE : concours de recrutement des professeurs des écoles

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Accompagner le changement signifie que l'on en a une vision et une conception d'ensemble, et que l'on est en mesure d'en guider les acteurs. L'enjeu est d'importance au vu de la position transversale des langues dans le système éducatif et des défis sociétaux de mondialisation d'une part et de quête d'identité individuelle et collective d'autre part. Un tel défi ne se conçoit pas non plus sans référence à un point de vue sur l'adaptabilité des enseignants.

Pistes pour les formations futures

Si le CECRL donne des clés pour un enseignement des langues davantage centré sur l'usager, il suscite bon nombre de remarques et questionnements que l'on ne saurait trop recommander d'intégrer aux futures maquettes de Masters des Métiers de la Formation, eu égard aux contraintes horaires fortes.

- Réflexion sur les politiques linguistiques, par exemple pour traiter la représentativité quantitative des langues (étrangères, régionales, de moins grande diffusion) dans le système scolaire français et en comparaison en Europe. Nécessaire aussi pour aborder la question des statuts respectifs accordés à toutes, avec en particulier celui de l'anglais : cette langue est l'objet, de la part des stagiaires et de l'administration, d'un filtre de lecture et de catégorisation sur-valorisée, alors qu'elle nécessite un traitement spécifique, et cela se manifeste dans les établissements de formation : horaires des cours, terminologie comme « stages d'anglais » (à la place de « stages de langue »), etc.
- Nécessaire intégration à la formation en langues d'une formation sociolinguistique : question des articulations entre les langues (celles de la maison, celle de l'école, celles que l'on apprend comme LVE) et les enseignements donnés par rapport à leur mise en cohérence : nouveaux publics et biographies langagières.
- Besoin d'une réflexion commune sur une didactique transversale, menée en interne dans les établissements de formation : l'objet est commun (la didactique *des* langues), avant d'être spécifique (didactique d'une langue). On pourrait mutualiser des modules de didactique générale des langues, en relation avec les modules spécifiques à chacune des langues présentes sur les sites de formation. Par exemple, autour de thématiques telles que l'interlangue, l'interdisciplinarité, les approches plurielles, la pédagogie des échanges et les TIC, l'élaboration de *Portfolios* de compétences professionnelles, etc. susceptibles de fédérer les équipes pédagogiques.
- Urgence d'une réflexion didactique et épistémologique : passer du CECRL comme outil/ressource (au travers des *Portfolios* de compétences, par exemple) à une conception de l'enseignement/ apprentissage des langues dans un environnement multilingue et multiculturel. Il s'agit là d'un passage et d'une appropriation peu évidents, car ils font appel à des concepts didactiques que les formateurs eux-mêmes ne maitrisent pas toujours dans leur actualité théorique et dont les référents épistémologiques devraient avoir été négociés en amont dans les équipes pour concevoir des plans de formation pertinents. Si la force des équipes engagées dans la formation réside dans leur diversité d'ancrages institutionnels, il n'en demeure pas moins que les clivages restent forts, les habitus figés. L'exigence épistémologique est un vecteur de la pratique d'enseignement, avec une part relevant de l'individu et une part relevant du collectif, conscient ou non, et de toute évidence à conscientiser.
- Importance d'une formation au plurilinguisme, aux divers sens qu'on peut lui conférer dans la relation entre didactique et politique linguistique, aux dispositifs potentiels (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, CLIL[3], etc.) et aux rôles nouveaux qu'induit une telle approche (en particulier celui de médiateur pour l'enseignant, de pair-expert pour l'apprenant).

Trois plans d'analyse

Pour échapper à une tendance techniciste de la mise en place du CERL, il convient de rester vigilant et s'orienter vers une approche qui utilise des verbes tels que « articuler » et « croiser ». Tout travail explicite sur les dispositifs et objectifs de formation permet de mettre ceux-ci en discours et de les faire évoluer. Si ce travail est mené collectivement avec les équipes et non en délégation de responsabilités, alors on peut imaginer qu'il sera non seulement guidé et accompagné, mais également qu'il pourra conduire à davantage d'autonomie professionnelle tant chez les formateurs que chez les formés.

Ainsi, au plan « macro » (politiques des langues et projets de formation), il devrait être possible de mieux articuler entre eux les espaces formels, souvent clos (« classe », espace langue, plateforme, etc.), et informels, généralement plus ouverts, (TV, mobile-learning, dispositifs hybrides, travail avec les assistants, échanges scolaires, stages, projets européens Erasmus) de l'enseignement des langues ; aussi bien dans leurs usages professionnels (stages), que dans les usages sociaux, présents et à venir des apprenants, en fonction de leurs répertoires linguistiques actuels (multilinguisme, intercompréhension linguistique, bilinguisme, besoins spécifiques).

Toute action de formation devrait être directement mise en relation avec l'ingénierie pédagogique qui croise les disciplines et garantit le passage par des situations-problèmes identifiées comme récurrentes. Par exemple, les compétences partielles (savoir comprendre sans traduire, ou pour les enseignants du premier degré, savoir parler même sans savoir bien écrire) peuvent être considérées comme une priorité sur les exigences de niveaux actuellement mises en avant.

Au plan « méso » (les formations dans les masters), il serait judicieux :

- d'entamer dès cette étape une démarche d'intériorisation de l'intervention didactique, de questionnement réflexif collectif, de placement épistémologique collectif et de travail sur les représentations des uns et des autres, au regard des avancées scientifiques du domaine de la DDL (Didactique des Langues/Cultures) et de rendre cette étape (ou ces étapes) lisible dans un dispositif de formation ;

3 CLIL : Content and Language Integrated Learning (EMILE en France).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

- de croiser les dynamiques de formation des divers champs disciplinaires liés aux langues et au langage (langues, français, langue de scolarisation, DNL, etc.) pour aller dans le sens d'une formation à un enseignement des langues davantage intégré ;
- de mieux prendre en compte les contextes qui déterminent faisabilité et durabilité des choix engagés dans la formation initiale ;
- de ne pas minorer l'importance du stage pratique, car il permet de transcrire en gestes professionnels ce qui est approché en termes de ressources (PEL, etc.), d'outils conceptuels (approche actionnelle, plurilinguisme) et d'outils d'analyse, d'interroger les « discours sur… », ou encore de mettre en relation théories et pratiques par des allers et retours réguliers. On observe, on s'observe pour se construire un répertoire plus large de gestes et une posture de professionnel des langues.

Au plan « micro » (au sein des groupes en formation), il conviendrait alors :

- d'alterner des temps d'observation de cours, de réflexion distanciée (analyse de pratiques, régulation, ajustement et étayage) et de pratiques collaboratives avec des temps d'examen critique des débats théoriques de la DDL (sur la notion de compétence, sur les courants de la grammaire, sur les paramètres des situations d'enseignement/apprentissage), des courants qui l'ont traversée et des propositions qui en ont été retenues par les prescriptions institutionnelles et les manuels ;
- d'expliciter et d'élaborer collectivement (grilles d'analyse, débats collectifs, apports) les points d'accord/de divergence et aller vers une formalisation théorique (par exemple, se demander régulièrement « ce que signifie enseigner une ou plusieurs langues ? », ceci pour éviter l'insécurité linguistique et didactique autant que les croyances et certitudes qui se fossilisent) ;
- de mieux prendre en compte les variables individuelles et collectives (profils d'apprenants, biographies langagières, représentations, etc.), les variables contextuelles (Quelle langue ? Quel contexte sociolinguistique ? Etc.), tout autant que des variables situationnelles et interactives dans les groupes en formation ;
- d'instaurer entre formateurs et stagiaires des relations dynamiques, proactives, en équipe, de manière à ne pas modéliser le rôle des formateurs comme dispensateurs du savoir, mais bien plutôt d'établir des rôles spécifiques et/ou partagés qui engagent une réflexion collective et partagée, et sollicitent la fonction de médiation.

Quels dispositifs de formation ?

Les appuis assurés par les instances supranationales et leurs outils, quand bien même ils influenceraient les dispositifs de formation, ont-ils pour autant valeur d'expertise ? Si le CECRL stimule et joue le rôle de la mouche du coche, il n'en demeure pas moins qu'il comporte bon nombre de zones d'ombre qui renvoient prioritairement à la recherche pour que la formation s'en empare. Penser la didactique des langues, domaine de l'action, interroge l'objet-langue tel qu'il se construit (logique de l'action sociale dominante dans le CECRL), les représentations sous-jacentes et, par voie de conséquence, la pertinence de dispositifs formatifs pour développer un « agir et communiquer » en situation professionnelle.

Dominique Macaire
Professeure
Université Bordeaux IV-IUFM
Université Paris 3 Sorbonne nouvelle
Présidente de l'Association des chercheurs et didacticiens
des langues étrangères (Acedle)

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

3 - Des confusions à lever

Est-ce bien le rôle de l'école ?

Danielle Chini

Dans la perspective actionnelle, la compétence visée n'est plus tant communicative que sociale et stratégique. Le cadre scolaire permet-il de mettre réellement en œuvre une telle approche ? Ne risque-t-on pas, comme le fait remarquer l'auteure de cette contribution, de remplacer la logique de l'apprentissage par celle de la performance ? Une alerte stimulante...

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'adoption par la France en 2005 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a été annoncée comme « la mesure phare » d'un « plan en faveur d'une meilleure maitrise des langues étrangères »[1]. Le CECRL se démarque des textes européens qui l'ont précédé, dans la mesure où, dans ce modèle beaucoup plus étoffé, la dimension langagière n'est pas traitée de façon autonome, mais est systématiquement articulée à la dynamique large de l'action sociale que le *Cadre* matérialise au travers de la notion centrale de « tâche ».

Interaction et coopération

Pour la perspective actionnelle, ce n'est en effet que dans le contexte d'une tâche socialement située et signifiante que l'usage de la langue étrangère peut avoir du sens, et que l'apprenant, considéré comme un usager de la langue ayant à accomplir des tâches, peut améliorer ses connaissances et ses compétences. Cela nécessite l'inscription dans un projet, et donc dans un contexte interactionnel et collaboratif, ce qui suppose, comme l'écrit Christian Puren (2002 : 64)[2], non seulement un « parler avec » et un « agir sur », comme avec l'approche communicative classique, mais aussi et surtout un « agir avec ». Cette vision des choses conduit non seulement à considérer la langue comme moyen de l'action, mais aussi à reconnaitre l'importance des compétences sociolinguistiques et pragmatiques, en articulation avec la compétence linguistique. La compétence visée n'est donc plus tant communicative que sociale et stratégique, les compétences langagières n'étant qu'un des moyens, parmi d'autres, dont dispose l'usager pour atteindre le but visé par la tâche.

Cette orientation est maintenant connue de tous et je ne m'y attarderai pas, même si la redéfinition terminologique, en particulier de termes déjà très chargés comme « compétence », « tâche » et « activité », ne facilite pas toujours la compréhension des frontières qui délimitent ces différents concepts. Au-delà de la reconnaissance de l'importance du travail de clarification que constitue le CECRL et de l'intérêt qu'il présente pour une harmonisation des pratiques et de l'offre de formation en langues dans l'espace européen, l'objectif de cet article est de s'interroger sur les limites et les paradoxes d'une application indifférenciée de l'approche actionnelle en contexte scolaire.

À l'école, vrai projet ou simulation ?

Si, par son fort ancrage social, la perspective actionnelle renouvèle la doxa communicative, en réduisant, en théorie, le risque d'un émiettement des tâches maintenant structurées autour d'un fil conducteur, d'un projet d'action, il n'en reste pas moins que le cadre scolaire ne permet pas plus qu'avant de conférer à ces tâches une véritable épaisseur fonctionnelle, et que la plupart du temps, le groupe fonctionne sur le mode de la simulation. Or, la focalisation sur la dimension sociale de la tâche rend cet état de fait encore plus problématique.

En effet, considérer l'apprenant comme un usager de la langue ordinaire et l'agir social comme le lieu fondamental où se construisent les apprentissages relève tout à la fois d'une conception consumériste de la langue et d'une utopie naturaliste en ce qui concerne son apprentissage. S'inscrire dans cette logique revient à ignorer ce qui fait la spécificité de la situation scolaire et sa raison d'être fondamentale. Que l'on se place dans une logique transmissive classique ou dans une perspective de médiation socio-constructiviste, cette raison d'être, c'est l'appropriation de savoirs nouveaux et l'acquisition de compétences procédurales par les élèves, ce qui doit leur permettre, à terme, d'être, hors de l'école, des acteurs sociaux performants et responsables. Par nature, l'école est en effet un lieu social à part, certes ancré dans la société, mais forcément décalé par rapport aux pratiques sociales de référence auxquelles elle est censée préparer les élèves. Et cette spécificité induit des différences essentielles en termes de temporalité et de relation à l'action. Le temps de l'apprentissage est forcément d'une autre nature que le temps de l'action sociale, qui est soumis aux contraintes de l'efficacité à court terme. La construction de connaissances et de compétences est un processus lent, parfois difficile, et, en

1 Lettre Flash du 20 octobre 2005, MENESR.

2 Christian Puren. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures ». In *L'interculturel*, Les Langues Modernes n° 3. Paris : APLV. p. 55-71.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

tout état de cause, complexe et cumulatif, un processus par rapport auquel la réussite de tâches actionnelles ponctuelles, si elle est valorisante pour l'élève-acteur, ne peut être considérée que comme une étape et non comme une preuve nécessaire et suffisante de résultat. De même, la perception par chacun, enseignants comme élèves, du caractère fictionnel de la plupart des tâches communicatives ou actionnelles que l'on peut mettre en place a pour effet de minimiser leur intérêt fonctionnel et de les instaurer, au contraire, comme objets qui peuvent être déconstruits, analysés, à des fins d'auto-évaluation et d'amélioration des compétences mises en œuvre. Il y a toujours en classe un niveau second de type réflexif, le résultat de la tâche n'étant jamais une fin en soi.

Le problème en fait pourrait bien venir d'une généralisation à l'ensemble des situations d'apprentissage d'un modèle initialement pensé en fonction d'une logique de formation, pour adultes motivés par un besoin de communication conscient. Dans un tel cas, l'objectif est souvent à assez court terme et, qui plus est, ciblé sur des tâches à visée sociale bien définies, qui ont une pertinence, par exemple, pour le parcours professionnel du sujet. L'urgence de la réponse peut alors justifier une approche instrumentale exclusive, de type fonctionnel ou actionnel. En milieu scolaire en revanche, avec un public contraint de jeunes pour lesquels la langue étrangère est avant tout une matière scolaire, et dont, pour la plupart, les perspectives de rencontres sociales plurilingues restent vagues, l'objectif se conçoit à long terme et devrait concerner prioritairement la construction, certes, d'une compétence de communication dans la langue étrangère, mais articulée sur un travail approfondi sur le système linguistique lui-même. C'est à cette seule condition que cette compétence peut être assez solide et authentique pour être adaptable à la grande variété de situations et de tâches auxquelles le sujet risque d'être confronté tout au long de sa vie. Il semble ainsi étonnant que la qualification de l'apprenant, quel qu'il soit, comme acteur social usager de la langue ne soit jamais mise en perspective. Qu'y a-t-il de commun par exemple entre un élève de primaire ou de sixième et un étudiant d'IUT ou d'école d'ingénieurs se préparant à partir en stage à l'étranger ?

Les risques de la confusion

Il est à craindre que cette confusion entre logique de formation et logique d'enseignement, qui rejoint la confusion entre temps de l'apprentissage et temps de l'action sociale, ne conduise à nier la spécificité de la classe de langues comme espace social générant ses contraintes et ses tâches propres, entre autres celles qui relèvent du processus d'appropriation de la langue, comme les activités de manipulation et de réflexion, qui ne peuvent se confondre avec les activités de simulation des pratiques sociales, aussi importantes soient-elles, et qui doivent s'inscrire dans une progression cognitivement pertinente et respectueuse du rythme des élèves. D'ailleurs ces activités réflexives qui permettent une prise de distance par rapport aux références de sa langue d'origine et une comparaison des différents systèmes en présence sont indispensables, en milieu scolaire, si on recherche, comme le préconise le CECRL, le développement d'une compétence plurilingue qui permette une intercompréhension autre que de surface.

Pourtant, si on regarde les derniers programmes officiels publiés pour le primaire, le palier 1 et le palier 2[3], et conçus selon un modèle identique pour toutes les langues, on se rend compte, quelle que soit la langue concernée, que la place réservée à la langue elle-même, que ce soit dans sa composante lexicale, phonologique ou surtout grammaticale, est tout à fait secondaire par rapport aux savoir-faire fonctionnels et aux types de microtâches qui sont listés dans la première colonne des tableaux et en déterminent ainsi la logique. Les éléments linguistiques sont répertoriés en fonction de leur utilité pour l'entrée concernée, sans la moindre cohérence en termes de logique interne du système. On a une impression de fourretout aléatoire que l'ajout, pour l'anglais, en fin de programme, d'un récapitulatif sous forme de simple nomenclature grammaticale ne permet pas de compenser, contrairement à ce qui se passait dans les précédentes Instructions Officielles pour le collège[4]. La conception clairement affichée est celle du langage comme pratique sociale, et donc des langues comme des moyens de cette pratique, et non comme des systèmes linguistico-culturels complexes dont il s'agit de découvrir et reconstruire la logique.

Pourtant, dans un rapport[5] publié en 2001, l'Inspection générale de l'Éducation nationale, reconnaissait que « la forme des référentiels existants (liste de structures regroupées en fonction de communication) n'est pas un outil structurant pour l'apprentissage et encourage souvent à introduire les structures de façon juxtaposée. » Ce qui était critiquable pour le primaire en 2001 a pourtant été maintenu dans les programmes suivants, en accentuant encore, pour le collège, les défauts des programmes précédents.

Il ne s'agit pas bien sûr de nier l'importance qu'il y a à entrainer les élèves à une pratique signifiante, ni d'ignorer la fonction communicative et actionnelle essentielle du langage, mais cette fonction n'en constitue que l'aspect visible qui doit s'appuyer sur des fondations solides. Or, à vouloir imposer à l'école, qui plus est avec un horaire ridiculement réduit, la logique de la performance et du résultat à court terme, qui justifie par ailleurs une dérive évaluative fondée sur une application des référentiels de compétences, on court le risque de créer l'illusion d'une efficacité au coup par coup et totalement de surface, d'instaurer le règne de l'à-peu-près et du tout-est-bon, en se coupant du substrat cognitif et psycholinguistique de la langue, qui fait pourtant toute sa richesse et son épaisseur, mais aussi toute la difficulté d'un véritable apprentissage réussi et durable, en d'autres termes un apprentissage digne de ce nom.

Danielle Chini
Professeure en linguistique et didactique de l'anglais, université de Pau et des Pays de l'Adour

3 *B.O. hors série* n°6, 25 aout 2005, Langues vivantes étrangères au palier 1 ; *B.O. hors série* n°7, 26 avril 2007, Langues vivantes – Collège – Palier 2 ; *B.O. hors série n°8*, 30 aout 2007, Programme de langues étrangères pour le primaire.

4 *Enseigner au collège, Anglais LV1-LV2*, CNDP, réédition juillet 1999.

5 Hélène Belletto-Sussel, Annie Scoffoni, Henri-Georges Richon. *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, rapport de l'IGEN, février 2001. p. 20. Consulté le 01.02.09. **sur le site du ministère**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE
Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.

Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?

Christian Puren

Une présentation qui clarifie caractéristiques et spécificités qui distinguent approche communicative et perspective actionnelle (celle prônée par le CECR), chacune partant de pratiques sociales de référence bien différentes.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'« approche communicative » (AC) avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen privilégié était identique – en application de la loi d'homologie maximale fin-moyen sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus avant – à savoir faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société (d'où le recours systématique à la simulation). En d'autres termes, l'« agir d'usage de référence » et l'« agir d'apprentissage de référence » de cette méthodologie étaient les mêmes : la communication langagière.

Mais ce qui caractérise fondamentalement une méthodologie, ce n'est pas seulement son objectif social de référence, c'est aussi l'environnement dans lequel ses concepteurs considèrent que son objectif doit être atteint, sa « situation sociale de référence ». L'objectif politique du Conseil de l'Europe, qui a repris à son compte l'approche communicative dans les « niveaux seuils » des années 1970 en contribuant ainsi grandement à la diffuser, était de faciliter les échanges occasionnels et ponctuels entre Européens, et c'est la raison pour laquelle la situation sociale de référence retenue dans ces textes (qui déclinaient la même orientation didactique pour les différentes langues) a été le voyage touristique. Cet ensemble [situation + objectif] social de référence de l'approche communicative présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans le sens fort du terme) : l'« inchoativité », la « brièveté », l'« autosuffisance » et l'« individualité ».

L'inchoativité

Au cours d'un voyage touristique, en général, on rencontre des gens pour la première fois, c'est le début d'une nouvelle rencontre ; cet aspect se retrouve dans le traitement communicativiste aussi bien de la langue que de la culture tel qu'on peut le constater dans les manuels qui se réclament de cette approche :

- Il s'agit de contacts initiaux du point de vue de l'échange langagier : dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs ne reprennent jamais une conversation qui aurait été interrompue auparavant. Or, dans les situations de la vie quotidienne – à laquelle l'approche communicative prétendait préparer aussi les apprenants –, la plupart des conversations se font avec des gens que l'on connait bien, et elles se font par conséquent en référence à des conversations antérieures, ou du moins sur la base de connaissances et d'expériences partagées.
- Il s'agit parallèlement de contacts initiatiques du point de vue culturel : on ne parle plus d'« enseignement » ni d'« apprentissage » de la culture dans l'approche interculturelle – qui constitue le pendant culturel de l'approche communicative –, mais seulement d'« initiation » ou de « découverte » : deux substantifs où l'on retrouve la notion d'inchoativité. C'est ce qui explique la priorité accordée dans cette approche communicative de la culture aux stéréotypes sociaux parmi les « représentations de l'Autre » : parce que l'on s'intéresse au premier contact interculturel, ce sont sur les représentations préalables qu'ils ont des étrangers, avant même de les avoir rencontrés, que l'on va demander aux élèves de s'interroger, d'autant plus qu'étant souvent simplistes, voire erronées, elles risquent de perturber ou même d'interrompre le processus de communication langagière.

La brièveté

Cette rencontre qui débute va aussi se terminer très vite : le temps des dialogues des manuels communicativistes est un temps court et dense, et l'activité en terme de traitement de l'information se réduit généralement dans les exercices communicatifs à un échange d'informations considéré comme d'autant plus efficace qu'il aura été plus rapide : l'exercice d'*information gap* réalisé par groupes de deux élèves, avec comme enjeu ludique de terminer la tâche avant les autres, correspond (avec la simulation, avec laquelle elle est d'ailleurs couplée) à la tâche la plus représentative de l'approche communicative. On connait l'importance des actes de parole dans la grammaire de référence de l'approche communicative, où « dire, c'est faire ». Dans les dialogues de manuels communicativistes, on ne parle effectivement jamais pour ne rien dire, jamais pour, comme cela se passe dans la vie quotidienne, simplement entretenir la convivialité, passer le temps, ou même éviter les silences gênants…

L'autosuffisance

La rencontre touristique est une rencontre première, brève, et aussi unique : on va quitter définitivement son interlocuteur. C'est ce qui explique que les dialogues des manuels communicativistes soient en général clos, fermés sur eux-mêmes. Roland Barthes aurait certainement pu comparer, avec autant de style qu'il a su le faire pour le catch dans *Mythologies*, le dialogue des manuels communicativistes avec la tragédie grecque : l'unité de communication, en effet, y concentre les

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

mêmes différentes unités, celles de temps, de lieu, de personnages et d'action (action en l'occurrence langagière, celle du développement du thème de conversation). Dans chacun des dialogues des manuels communicativistes – comme dans chacun des dialogues des manuels audiovisualistes antérieurs, d'ailleurs –, il s'agit des mêmes personnages parlant de la même chose dans un même lieu et dans un même temps déterminé.

L'individualité

La rencontre est vécue par les touristes essentiellement sur le mode individuel – quand ce n'est pas individualiste –, tout simplement parce que, même dans un voyage organisé, il n'y a pas d'enjeu collectif : un groupe de touristes n'a rien à voir avec une équipe d'explorateurs ou tout autre type de groupe de travail. On retrouve cette autre caractéristique de l'ensemble [situation + objectif] social de référence dans l'approche communicative, où la communication est conçue essentiellement sur le mode interindividuel, comme le montre le privilège qui y est accordé au *pair work*, c'est-à-dire aux échanges par groupes de deux.

Il y a une opposition complète et radicale – qui n'a pas été remarquée jusqu'à présent, à ma connaissance – entre ces quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative et l'ensemble [situation + objectifs/finalités] de toute la pédagogie scolaire, où il s'agit, exactement à l'inverse, de gérer (pour l'enseignant) et d'apprendre à gérer (pour les élèves) à la fois la continuité, la durée et la collectivité, et ce que leurs relations impliquent.

Quoi de neuf entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ? Eh bien justement, les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* de 2001 (désormais CECRL) avaient en tête non plus le voyage touristique avec les quatre caractéristiques que je viens de présenter, mais deux nouvelles situations sociales de référence :

1. D'une part la société multiculturelle et multilingue, pour laquelle nous devons désormais former nos élèves à être capables de **cohabiter en permanence** avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes ; d'où l'apparition, dans le CECRL, de la « compétence plurilingue » (et de ce fait aussi « pluriculturelle ») à côté de la compétence communicative :

   > *La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leur langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute* ***société complexe*** *».* […]
   >
   > *Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures.* (p. 105, je souligne).

2. D'autre part, l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen – celui des universités et celui des entreprises, en particulier, les plus naturellement ouverts à l'international –, pour lequel nous devons désormais former nos élèves à être capables de travailler dans la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes :

   > *Lorsqu'on examine le rôle du* Cadre commun *à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent,* ***étudient et travaillent****.* […]
   >
   > *Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/-apprentissage des langues :* ***domaine éducationnel, domaine professionnel,*** *domaine public, domaine personnel.* (CECRL, p. 12, je souligne).

On notera que dans ces deux séries d'extraits définissant les deux nouvelles situations sociales de référence, les auteurs du CECRL recourent à la notion d'« acteur social », notion qui constitue dans leur texte, qu'ils en aient été conscients ou pas, une évolution décisive par rapport à celle de « communicateur individuel » qui prévalait dans l'approche communicative. Un seul très court passage, dans le CECRL, ébauche la nouvelle « perspective actionnelle », mais il est, me semble-t-il, suffisamment explicite pour confirmer mon analyse :

> *Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des «* ***acteurs sociaux »*** *ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'«* ***actions en contexte social »*** *qui seules leur donnent leur pleine signification.* (p. 15, je souligne)

Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones, et même avec des personnes partageant sa langue maternelle. La loi d'homologie maximale fin-moyen dont j'ai déjà parlé plus haut à propos de l'approche communicative – et qui veut que, dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, on ait toujours privilégié comme tâche scolaire l'activité qui ressemblait le plus à l'action sociale à laquelle on voulait préparer les élèves – a recommencé à s'appliquer dans la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle : on le voit dans les manuels de langue récents, qui intègrent tous un ou plusieurs « projets » dans chacune de leurs unités didactiques. Ces manuels ne mettent pas en pratique (mais les manuels en tant que tels peuvent-ils vraiment le faire ?) tous les principes – bien connus

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

des lecteurs des *Cahiers pédagogiques* – de la « pédagogie du projet », mais c'est bien cette pédagogie qui tendra à s'imposer dans les années à venir puisqu'elle a été conçue à l'origine avec comme finalité de former les élèves à devenir des acteurs sociaux en les faisant agir, dans l'espace même de la classe, comme de véritables acteurs de leur microsociété.

Dans l'espace de cet article, il ne m'est pas possible de présenter les multiples implications – théoriques et pratiques, actuelles ou prévisibles – de ce passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures. Je me contenterai ici de pointer, en guise de brève conclusion ouverte sur les évolutions indispensables à venir, que les caractéristiques de l'ensemble [situations + finalités/objectifs] social de référence sur lequel se fonde la pédagogie du projet, s'opposent point par point aux quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative présentées plus haut : l'« inchoativité », la « brièveté », l'« autosuffisance » et l'« individualité » : le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective.

La pédagogie du projet, pas plus que n'importe quelle autre, ne peut prétendre être la réponse unique : elle est par exemple susceptible de produire des effets déstructurants sur la conduite collective des apprentissages formels, qu'il faudra donc corriger en l'articulant avec d'autres approches plus « traditionnelles ». Les enseignants de langues auront à combiner cette pédagogie du projet avec les autres orientations disponibles – dont l'approche communicative –, en appliquant sur le terrain les principes pragmatistes d'adéquation et d'efficacité qui tendent désormais à s'imposer dans cette discipline comme dans les autres disciplines scolaires et les autres domaines de l'action sociale : l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente est passée, et l'avenir en enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle – et appelle de mes vœux… – une « didactique complexe des langues-cultures ».

Oui, il y a vraiment du neuf dans l'enseignement des langues vivantes. Même si le « quoi » de la question « Quoi de neuf ? » y reste encore largement à construire…

Christian Puren
Professeur émérite de l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne
CELEC-CEDICLEC (EA 3069)
christian.puren@gmail.com
www.aplv-languesmodernes.org

Visiter le site de Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Pas un programme, mais des pistes pour enseigner les langues…

Maria-Alice Médioni

Le travail de l'enseignant de langue étrangère, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Comment penser, dans ces conditions, une progression qui fasse progresser les élèves ?

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La question du programme, ou de la progression, est une question récurrente chez la plupart des collègues rencontrés dans les formations que j'anime ou dans les équipes où je travaille. Comment organiser le travail de l'année ? Doit-on privilégier l'entrée par les thèmes ou les fonctions : se présenter, rencontrer des amis, aller à l'école ou à l'université, faire ses courses ou chercher un logement, etc., ce qui donnera lieu à la « rencontre » du vocabulaire, des expressions et des notions grammaticales qui en découlent ? Faut-il introduire progressivement les connaissances linguistiques, et dans quel ordre ? Comment peut-on articuler les programmes des palier 1 – A1-A2 – et palier 2 – A2-B1 –[1] avec les orientations du CECRL ? D'autant que le *Cadre* apporte un certain nombre de ruptures conséquentes liées à la perspective actionnelle : il s'agit maintenant moins de s'intéresser à ce que les élèves ou les étudiants doivent savoir que de s'attacher à ce qu'ils doivent savoir faire, en termes de compétences, et en coopération avec les autres.

La notion de progression est ainsi ré-interrogée :

> *« Est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un évènement passé ? »*[2]

À la notion de progression, conçue comme projet ou programme d'enseignement, vient s'articuler la préoccupation du point de vue des apprentissages : les élèves apprennent-ils, à quelles conditions, et comment peut-on le vérifier ? C'est toute la question des dispositifs à mettre en place pour s'assurer des conditions les meilleures à la fois pour l'apprentissage et pour l'évaluation des apprentissages.

L'objet de cet article est de proposer des pistes qui prennent appui sur le CECRL et la perspective actionnelle, et qui peuvent nous aider dans notre travail.

Il nous faut garder à l'esprit quelques fondamentaux :

- **Une mise en situation de type actionnel est un projet**

  Elle a à la fois toutes les caractéristiques d'un projet où l'on se prépare à réaliser quelque chose ensemble[3], et elle a comme projet d'amener l'apprenant à réfléchir à son apprentissage : ce qu'il a appris et comment il l'a appris.

- **Une mise en situation de type actionnel est une situation complexe**

  Elle est avant tout une invitation à résoudre une question, un problème dans la perspective d'une réalisation de type social pour laquelle la mise en œuvre des différentes activités langagières est requise.

- **Une mise en situation de type actionnel suppose la co-action**

  Le CECRL indique bien qu'il s'agit, non plus de parler sur ou avec, mais d'accomplir des actions. Ces actions sont de plus en plus conçues comme des co-actions concernant plusieurs partenaires qui mobilisent leurs compétences pour parvenir à un résultat déterminé, « à l'intérieur d'actions en contexte social »[4].

- **Une situation d'apprentissage n'est pas une situation d'évaluation**

  Si aujourd'hui, dans la nouvelle modalité d'évaluation que représente le scénario d'évaluation, on trouve une intégration des activités langagières au service d'un projet d'action qui simule[5] une mise en situation d'apprentissage : pour autant, en situation d'apprentissage, les apprenants n'ont pas à être soumis à une épreuve ni contrôlés. Si nous

1 Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun, *B.O. n° 7*, 26 avril 2007, HS.

2 CECRL, p. 115

3 Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », APLV, 18 mai 2007, *« L'une des formes de mise en œuvre de cette conception de l'apprentissage est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de « projet », dans ce que l'on appelle précisément la « pédagogie du projet ».* **Article consultable sur le site de' l'APLV**.

4 Christian Puren, ibid. « Ce concept de « co-action » n'est pas nouveau : il est en particulier utilisé par cert*ains psychologues constructivistes – parallèlement à celui de « conflit socio-cognitif » – pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut. »*

5 Claire Bourguignon, « Vous téléphonez à M. Bloom », in *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 37, *« C'est pourquoi, construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « microtâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macrotâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Ces microtâches sont directement liées aux composantes de compétences de communications (les « skills »). Il s'agit pour l'évalué de comprendre des documents écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche. »*

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

n'y prenons pas garde, l'évaluationnite nous guette[6]. Dans le sous-titre du CECRL, il y a trois mots « Apprendre - Enseigner - Évaluer » : il semble que trop souvent ce soit le troisième qui prenne le pas sur les autres, dans une inflation du contrôle qui ne contrôle plus rien puisque le temps pour apprendre est réduit à une peau de chagrin.

Voici donc, non pas un programme, mais un aide-mémoire, un guidage pour notre pratique d'enseignant de LE, dans la conception de mises en situation (MeS) de type actionnel qui intègrent les différentes activités langagières dans une perspective de résolution de problème et dans un projet :

Compréhension orale (CO)

Priorité à la CO globale, au service d'un projet de production d'un objet social

1. Il s'agit donc de proposer un premier travail de prise d'indices, de formulation d'hypothèses. Les tâches de compréhension doivent être variées, depuis les exercices type QCM et autres jusqu'au jeu de rôle mettant en jeu les hypothèses[1]. Habituer les apprenants à valider par la vérification de leurs hypothèses plutôt que par la correction magistrale, même quand elle prend l'aspect d'une hétéro correction.
2. Réfléchir ensemble dans un moment d'évaluation aux stratégies utilisées et à utiliser.
3. S'entrainer à la CO en « autonomie guidée »[2] avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc.

1 Voir « Questions de compréhension » in http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Comprehension.pdf

2 Tout ne peut pas se faire en cours, en présentiel. L'apprentissage d'une langue suppose aussi de l'entrainement qui permette de rencontrer des problèmes différents. Il faut réfléchir de façon urgente à un travail en autonomie guidée sur des supports multimédia, en dehors des cours, dans des centres de ressources. Ce travail doit faire l'objet d'un suivi par l'enseignant et d'un retour en classe, dans des séances spécifiques pour réfléchir aux stratégies utilisées et à utiliser. Voir dans ce dossier l'article consacré au travail en autonomie guidée.

Compréhension écrite (CE)

Priorité à la CE globale, au service d'un projet de production d'un objet social

1. Mêmes caractéristiques que pour la CO.
2. Puisqu'il s'agit de trouver les matériaux nécessaires pour la résolution du problème posé, les supports doivent être variés, comme dans la CO. On proposera donc plusieurs textes porteurs de points de vue différents[1].
3. Mêmes caractéristiques que pour la CO.
4. S'entrainer à la CE en « autonomie guidée », par exemple[2], sur des supports différents, avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc. La presse se prête bien à ce type de travail, avec, notamment, consultation de plusieurs sites à propos d'un même évènement et production d'une lettre au courrier des lecteurs.

1 Je voudrais ici lever une confusion trop fréquente : points de vue différents ne signifie pas points de vue opposés. Le point de vue d'un *chicano* qui a franchi le Mur de la honte séparant les États-Unis du Mexique et celui d'un témoin étasunien peuvent coïncider sur la question, ils n'en sont pas moins différents parce qu'ils émanent de sujets différents. Voir à ce propos « El muro », http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_contenus_culturels.html

2 Voir les expériences qui existent déjà, notamment dans les centres de langues en contexte universitaire, mais qui pourraient fort bien être adoptées dans le secondaire. Et notamment les articles dans ce numéro…

Production écrite (PE)

Une production de type social

1. Les productions évoquées plus haut sont à privilégier. On peut y ajouter les expositions, les livrets, etc.
2. Cette production étant de type social, elle implique un autre destinataire que l'enseignant : la lettre peut être envoyée au peintre par un des personnages du tableau[1] ou à un vrai courrier des lecteurs.
3. Cette production implique la co-action, c'est-à-dire la coopération au sein d'un groupe pour parvenir au résultat qu'il s'est fixé[2].
4. S'entrainer à la CE en « autonomie guidée », à partir de supports différents pour maitriser les types de texte requis.

1 Comme dans «Las Meninas», in Maria-Alice Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 99-111.

2 Rappelons qu'un groupe, ce n'est pas forcément qu'un binôme.

6 Pierre Frakowiak, *L'évaluationnite, le malheur de l'école*, disponible sur le site de Eveline Charmeux.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite. Creative Commons

Production orale (PO) en continu

Une production de type social

1. La PO en continu renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu.
2. Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) qui sont des situations de prises de parole en continu.
3. Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction.
4. En classe, les mises en situation (MeS) peuvent proposer ce type de prise de parole : colloques[1], interventions à la radio ou à la télé, etc., suivies nécessairement d'un échange de points de vues.
5. S'entrainer à la PO en continu en « autonomie guidée », en enregistrant, par exemple, des messages à propos de sujets divers. Il faudra prévoir la maitrise des moyens techniques pour réaliser ces enregistrements et, en présentiel, une analyse réflexive qui permette la compréhension des stratégies à utiliser[2].

1 Voir le colloque à propos de Hermann Braun Vega ou de Cortázar (*Continuidad de los parques*) in **http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques.html**

2 Voir le travail d'analyse de messages enregistrés sur MP3.

PO en interaction

Une production de type social

1. L'interaction ne se limite pas à l'échange d'informations.
2. L'interaction suppose de l'incertitude puisque c'est un *« évènement communicatif mutuellement construit par les acteurs »*[1].
3. Travailler la PO en interaction suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaitre les codes culturels, etc.
4. Préparer une interaction ne consiste pas à préparer un jeu de rôle dans un groupe pour le jouer ensuite : on est dans ce cas de figure davantage du côté de l'apprentissage d'un texte qui fera l'objet ensuite d'une restitution, voire d'une récitation.
5. Préparer une interaction consiste plutôt à préparer un rôle par groupe : les groupes ensuite envoient un de leurs membres participer à l'interaction. Il faut donc anticiper les positions et les réactions éventuelles de l'autre (ou les autres) interactant(s) dans le travail de préparation.
6. Pour pouvoir le faire «sans préparation», il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu (la MeS en a fourni le matériau) que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés). Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage.
7. L'entrainement à la PO en interaction ne peut se réaliser, bien entendu, qu'en cours, à l'intérieur d'une MeS.

1 Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, p. 69. L'auteur continue ainsi : *« Par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. Les interactants sont coresponsables de la construction et la négociation du sens : ils se font une représentation de la situation et développent des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent, aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leurs positionnements sociaux respectifs. Communiquer – selon Roulet (1985) – n'est pas seulement s'exprimer ou réaliser des actes de parole, mais c'est aussi, et surtout, négocier avec le ou les interlocuteurs : prendre une initiative, réagir, ouvrir quand il le faut des négociations secondaires, en un mot, maitriser des interactions complexes. »*

Ceci ne saurait suffire à garantir une progression dans la maitrise de la langue chez les apprenants. Il faut envisager aussi des moments de systématisation où il s'agit de stabiliser les apprentissages : moments d'analyse réflexive, d'« arrêt sur images » à propos d'un point de langue qui fait obstacle à la progression des apprenants, etc. Le travail sur un point de langue est parfaitement possible dans une MeS de type actionnel[7]. Dans une pédagogie de la recherche fondée sur un processus de découverte, *« la correction imposée n'est pas un bon étayage »*[8]. Ce qui ne veut pas dire absence de norme. La «correction» peut se faire de diverses manières, par une reformulation de type communicatif, «transition vers l'auto-régulation», par une utilisation des ressources comme références à observer, par des activités décalées, dans une parenthèse, un «tiroir» que l'on ouvre pour procéder à une activité de métacognition.

Notre travail, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe dans la mesure où l'activité demandée à l'apprenant est nettement plus complexe que dans l'approche communicative et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Ce qui est nouveau, c'est cette proposition portée par un texte à caractère supranational et relayé par l'institution, mais le travail d'élaboration de situations d'apprentissages complexes existait depuis bien plus longtemps, à l'initiative des mouvements pédagogiques. Ce travail se révèle certes exigeant mais il est, de ce fait, d'autant plus riche et passionnant, aussi, parce que comme pour les apprenants, il conduit les enseignants à envisager des interactions entre eux maintenant nécessaires face à une tâche d'importance.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) - Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2

7 Voir « Atelier prépositions », **http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_grammaire.html**

8 Pierre Bange, op. cité, p. 54.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique

Rudy Wattiez

Un regard critique sur l'approche par compétences nous vient de Belgique. Il ne suffit pas, nous dit l'auteur, de « revisiter » les trois pôles du triangle pédagogique (élève/ enseignant/savoirs-compétences) en fonction de l'air du temps. La question reste bien de savoir si cela permet aux élèves de mieux apprendre.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'intention de ce texte est dans un premier temps de rappeler le cadre qui régit en Belgique francophone la nouvelle approche pédagogique dite « par compétences », tout particulièrement dans le domaine de l'apprentissage-enseignement des langues. Dans un deuxième temps, nous tenterons de jeter un regard critique à son égard.

Quel cadre ?

En Belgique francophone, un décret essentiel a vu le jour en 1997. Il est communément appelé le « décret Missions ». En effet, il vient préciser pour la première fois dans un système scolaire extrêmement décentralisé (où l'évaluation externe encore actuellement en est à ses balbutiements), ce que la société civile attend de l'école. Au fondement du texte, on cherche principalement à remédier à certaines sources de l'inégalité et de l'inefficacité particulièrement avérées en Communauté française de Belgique.

Ce décret porte sur d'importantes mesures structurelles dans l'organisation des établissements scolaires, mais également sur des réformes pédagogiques. À cet égard, ce décret continue encore aujourd'hui à être la référence majeure pour ce que les enseignants appellent parfois « la pédagogie des compétences ». Tous les programmes scolaires ont en effet progressivement été réécrits afin de correspondre aux objectifs définis au travers de socles de compétences attendus par les élèves du secondaire en fin de premier degré (14 ans) et au terme des humanités (18 ans), tant les formations initiale et continue des enseignants sont principalement centrées sur l'acquisition des socles de compétences par les élèves.

Ce nouveau jargon de la « pédagogie des compétences » a fait son entrée dans l'enseignement des langues à l'école. Les nouveaux programmes des langues ont pris appui sur la perspective actionnelle du *Cadre européen de référence*. Très clairement, il s'agissait d'installer les quatre compétences que sont « lire, écrire, parler, écouter » en les ancrant dans une situation réaliste et socialement finalisée : la situation-problème (SP).

La SP doit être significative, c'est-à-dire qu'elle doit avoir du sens pour l'élève, être le plus proche possible de situations authentiques et doit être intégrative, conjuguer des savoirs avec des savoir-faire et des savoir-être.

Lors de l'évaluation, l'élève est placé dans une situation-problème identique, il devra montrer qu'il est capable de mobiliser de manière autonome et utiliser correctement les ressources nécessaires en fonction du problème à résoudre. La langue est clairement au service de l'accomplissement d'une tâche. Exemple de situation-problème pour la compétence « parler », pour des élèves du début du secondaire au travers d'une production d'un dialogue interactif et descriptif : *« Ton correspondant arrive pour quelques jours chez toi. Tu l'accueilles. Ensuite, tu lui fais visiter la maison. Vous profitez de chaque chambre visitée. Il compare avec sa maison et sa famille. Il te pose quelques questions sur l'organisation familiale (repas, devoirs, loisirs…) ».*

Consigne : « *Mener à bien un dialogue d'au moins dix échanges qui respecte les conditions de réalisation*. »

Dans le programme consulté d'où est issu cet exemple, les constituants de la situation-problème dont l'enseignant devra tenir compte, sont balisés comme suit : liens avec la compétence, tâche, consigne, critères d'évaluation spécifiques, spécificités de la SP envisagée ainsi que les éléments dont dispose l'élève pour la résolution (outils lexicaux, grammaticaux, stratégies de communication et documents vus antérieurement).

Quelle réception par les professeurs de langues ?

Sans retracer historiquement les différentes portes d'entrée didactiques mobilisées pour l'apprentissage en classe de langues, l'entrée par les compétences fait suite à l'entrée par la communication. L'idée de l'approche communicative était de progressivement préparer les élèves à rencontrer des natifs de la langue étudiée. Cette évolution dans la didactique des langues suit sans aucun doute l'évolution des technologies.

Si mon père a uniquement étudié l'anglais via une approche livresque (littérature, thème, traduction…) et ne l'a jamais parlé, c'est qu'il n'avait aucune chance de rencontrer un Anglais. Quand j'étais élève dans les années 80, la probabilité de rencontrer l'autre était plus grande mais il fallait se déplacer et les rencontres étaient courtes, ce que l'on apprenait devait être le plus efficace possible du point de vue de la communication. Il fallait pouvoir acheter des choses dans divers endroits, demander son chemin… Dans la perspective actionnelle de l'approche par compétences, il ne s'agit plus seulement de communication avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère. Pourquoi ? Parce que l'autre, je peux le rencontrer tous les jours via Internet et les multimédias. D'où l'idée de mise en situation de la vie de tous les jours où la complexité est présente, où il faut ensemble résoudre des problèmes.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Tout cela pour dire que la transition entre l'approche communicative mise en œuvre par les professeurs de langues en Belgique francophone et l'approche par les compétences n'a pas constitué une rupture fondamentale, contrairement peut-être à la pratique de nos collègues français. Pour preuve, le concept même de compétence se retrouve sous le libellé des *four skills* (quatre aptitudes langagières) dans les programmes de langues du début des années 80 marquant le début de l'approche communicative.

Pour autant, tout n'est pas rose. Même si la phase transitoire s'est relativement bien déroulée, il nous semble que le recul de quelques années nous permet de livrer trois critiques à l'égard de cette nouvelle approche actionnelle des compétences telle qu'elle est mise en œuvre en Belgique.

Premièrement, une information lacunaire. On n'a pas suffisamment communiqué sur les intentions des réformes pédagogiques. Peu d'enseignants sont à même, à notre sens, d'expliquer le pourquoi et le comment des changements apportés à leur façon de faire. Or, on sait que toute réforme a plus de chances de s'implémenter si les acteurs y adhèrent.

Par exemple, les promoteurs de la réforme ont dans un premier temps opposé maladroitement savoirs et savoir-faire, ce qui a semé la confusion dans l'esprit de nombreux enseignants. Dans certaines langues, on s'en sort assez vite en bredouillant maladroitement quelques mots et le degré de satisfaction dans une mise en situation donnée est assez vite atteint chez l'apprenant. Autrement dit, l'élève « sait y faire » dans une situation donnée sans devoir prendre la peine de maitriser le lexique ou la grammaire.

Deuxièmement, la question de l'évaluation. Des injonctions fortes ont été données aux enseignants :

- L'évaluation formative doit être l'occasion de poser un diagnostic le plus fin possible sur la production de l'élève en faisant apparaitre les faiblesses à remédier ;
- L'évaluation certificative doit se baser sur des situations-problèmes nouvelles mais analogues à celles travaillées en phase d'apprentissage ;
- La compétence sera évaluée en fonction du degré de maitrise de la compétence donnée : dès lors le code (vocabulaire, grammaire) ne peut plus faire partie de l'évaluation spécifique ;
- L'évaluation certificative doit aborder les quatre compétences de manière distincte sur base de critères ;
- Les critères doivent être accompagnés d'indicateurs variables adaptés au niveau de la production attendue.

À notre sens, c'est dans le domaine de l'évaluation que cette approche a le plus bousculé les pratiques des enseignants. Exemple : en vue d'évaluer l'expression écrite ou orale en langues, l'enseignant doit déterminer le référent, c'est-à-dire définir les critères de qualité, les dimensions sur lesquelles on va juger de la maitrise de la compétence (respect des consignes, cohérence de la production, sa pertinence, l'originalité, la prise de risque, …) et ensuite le référé – les indicateurs, les éléments observables dans la production qui permettent de dire si tel critère de qualité est satisfait ou non (erreurs dans le choix des mots, vocabulaire adéquat, construction de la phrase, style…).

Tant que l'enseignant garde en tête que l'évaluation fait partie des apprentissages et du pédagogique, il y trouvera du sens et l'intègrera à ses pratiques. Par contre, si cette évaluation est perçue comme une prescription administrative supplémentaire, l'évaluation sera perçue comme inutile. Comme le disait récemment un collègue : *« Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir »*. D'où la dernière critique.

Finalement, tout ça pour quoi ?

In fine, la question à se poser est bien la suivante : les élèves apprennent-ils mieux de la sorte ? Sortent-ils de l'école avec de meilleures connaissances en langues qu'il y a 20 ou 40 ans ? Notre système éducatif se caractérise par une absence de culture de l'évaluation des résultats, d'où l'extrême difficulté de répondre à cette question. Par contre, l'apprentissage des langues doit être replacé au sein d'une communauté linguistique en tenant compte de son histoire et de son contexte. Ainsi dans notre petite Belgique et ses problèmes communautaires complexes, le fait d'apprendre le français pour un néerlandophone ne recouvre pas le même « investissement » (représentations, image de soi et de l'autre, facteurs de motivation ici et maintenant, intérêt pour son avenir professionnel…) qu'apprendre le néerlandais pour un francophone. Les méthodes pédagogiques sont-elles à même de modifier fondamentalement les connaissances en langues des jeunes francophones belges, ou serait-ce plutôt le contexte et le sens culturel que l'on donne à l'apprentissage des langues qui importe ?

Comme toujours lors d'une réforme décrétale, plusieurs attitudes sont observées : certains enseignants continuent à innover, d'autres s'adaptent et s'y retrouvent, d'autres encore quittent le navire. Deux faits sont néanmoins interpellants : de plus en plus de professeurs de langues se plaignent d'être enfermés dans ces grilles à réaliser en fonction de compétences à atteindre et la pénurie d'enseignants en langues, déjà avérée, est croissante.

Et après ?

L'histoire de la didactique est faite de mouvements de balancier. Les trois pôles du triangle pédagogique (élève/enseignant/savoirs-compétences) sont tour à tour revisités et en fonction de l'air du temps, on mettra l'accent sur l'un ou l'autre pôle. Le temps n'est pas encore mûr à notre sens pour que le balancier reparte vers un autre pôle, car les prescripteurs de la réforme ont encore un discours légitime aux yeux de beaucoup ; néanmoins, il est urgent de davantage accompagner ceux qui au quotidien sont chargés de l'appliquer.

Rudy Wattiez

Secrétaire général de Changements pour l'égalité, mouvement sociopédagogique, et enseignant à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon, chargé de la formation des futurs enseignants en langues (néerlandais et anglais)

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

L'évaluation au service de l'apprentissage

Maria-Alice Médioni

Évaluer, c'est bien autre chose que « contrôler » ! C'est aussi travailler sur les situations proposées aux élèves et sur les moyens que nous leur donnons de mesurer leurs avancées.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Depuis longtemps, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage en langues, et au-delà, a montré la difficulté dans laquelle se trouvait l'enseignant plongé dans la contradiction entre enseigner et évaluer. Enseigner exige un engagement auprès de l'apprenant, au coude à coude, même si la relation enseignant-enseigné est obligatoirement asymétrique ; évaluer revient à « trahir », en quelque sorte, cet accompagnement, comme le dénonçait déjà Albert Jacquard :

> *« Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambigüité du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maitre – celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence – et un maitre – celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le* Robert*). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traitres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse. »*[1]

Ceci, bien entendu, dans une conception de l'évaluation pensée uniquement sous le mode du contrôle. Car la question de l'évaluation déborde la seule référence au contrôle. L'apparition de la notion d'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage ne date pas d'hier et les travaux ne manquent pas à ce propos. Je renverrais ici au tableau de Christine Tagliante qui permet de bien distinguer les deux grands domaines de l'évaluation : le domaine du contrôle et le domaine de la prise d'information[2], à celui de Gérard de Vecchi qui compare évaluation sommative/formative et formatrice[3], et à la question posée par Philippe Perrenoud : l'évaluation « outil de pilotage ou pare-angoisse ? »[4].

Travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'élève comme à l'enseignant, pour améliorer le travail de chacun[5]. Le CECRL d'ailleurs se fait l'écho de cette conception dans l'inventaire qu'il opère des différents types d'évaluation[6], mais force est de constater que depuis l'irruption du *Cadre*, on assiste à une focalisation sur l'évaluation qui frise l'évaluationnite. Pourtant, le sous-titre de ce document incontournable comporte trois mots : apprendre, enseigner, évaluer. C'est dire, sans nul doute, que la première préoccupation des auteurs est bien l'apprentissage des langues, ce qui suppose une réflexion sur l'enseignement et l'évaluation, mais cette dernière notion n'arrive qu'en troisième position et concrètement, au chapitre 9, page 135 ! Auparavant, c'est vrai, apparaissent de nombreuses grilles, mais en tant qu'outils d'auto-évaluation. Cette dimension de l'auto-évaluation occupe une place très importante dans le texte, corroborant le fait qu'on passe, qu'on le veuille ou non, à un autre paradigme de l'évaluation qui, sans nier la nécessité du contrôle, met l'accent plus particulièrement sur l'aspect formateur de l'évaluation.

Ce qui nous amène à réfléchir en amont à quels sont les réquisits, en termes de contenus, dans les situations d'enseignement que nous sommes amenés à penser à partir de maintenant. Autrement dit, quelles situations devons-nous proposer pour que se construisent les connaissances et les compétences et donnent des observables aux élèves pour qu'ils puissent se voir avancer ?

J'ai choisi, pour illustrer ces questions, de regarder de près les échelles de niveau concernant le niveau B1. Pourquoi ce niveau plutôt qu'un autre ? Parce qu'il s'agit d'un niveau « charnière » correspondant à la fin du cycle secondaire, c'est-à-dire celui où, théoriquement, se retrouvent la plupart de nos étudiants qui arrivent au Centre de Langues, à l'université. C'est aussi, si l'on se réfère au *Portfolio* des Langues[7], le niveau le plus développé, avec le A2 qui correspond lui aussi à un niveau « charnière » et pour lequel on pourrait faire le même type de travail que dans ce qui suit. Il s'agit donc de partir des descripteurs concernant le niveau B1, pour les différentes activités langagières[8], et pour chaque descripteur, tenter

1 Albert Jacquard, *Inventer l'homme,* Editions Complexe, Bruxelles, 1984.

2 Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE international, Paris, 1994, p. 24

3 Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, p. 83.

4 Philippe Perrenoud, « *Outil de pilotage ou pare-angoisse ?* » in *Cahiers pédagogiques,* n° 438, décembre 2005, pp. 14-16.

5 Maria-Alice Médioni, « De l'absolue nécessité de l'évaluation », in GFEN, *Dialogue* Face à l'évaluation, n° 92, printemps 1999, pp. 4-6.

6 Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, pp. 139 et suiv.

7 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2001.

8 Je préfère utiliser le terme «activité langagière» pour désigner les 5 rubriques énumérées par le *Cadre*, plus juste, me semble-t-il, que « compétence » qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py rappellent, pour mémoire, que la compétence est *« **inséparable de l'action** (on est compétent pour **faire** quelque chose) »* ; qu'elle est *« un attribut qui ne peut être **apprécié** que dans une situation donnée »* ; qu'il faut *« qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaitre cette compétence »* in Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, 2002, p. 11.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

d'en analyser et d'en questionner le contenu, et de penser ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage et donc, d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour l'enseignant.

Compétence Écouter	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux comprendre les points essentiels	• Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ?
2	quand un langage clair et standard est utilisé	• Qu'est-ce qu'un « langage clair et standard » ? • Quelle articulation avec le document authentique ? • S'entrainer à entendre différents accents et différents registres
3	et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.	• Qu'est-ce qu'un sujet familier ? • Le familier peut être différent de l'expérience. Ex. : je n'ai jamais pris l'avion, pour autant, cela fait partie du connu pour moi…
4	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité	• Travailler la compréhension globale (voir 1) • L'accent est mis sur le nombre («nombreuses») qui renvoie à la notion de fréquence. Il faut donc familiariser les apprenants avec ce type de documents, parfois en décalage par rapport au « langage clair et standard » et sur une façon de parler « relativement lente et distincte » (voir 6)
5	ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel	• Les sujets qui intéressent les apprenants sont, par définition, variés • L'enseignant ne peut pas se cantonner aux représentations qu'il a de ce qui « intéresse » les jeunes • Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.
6	si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	• Problème d'articulation entre une façon de parler « relativement lente et distincte » et le document authentique (voir 4)

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 12 et 13.

Compétence Lire	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage	• Vaste programme ! • Lorsque je vais en voyage à l'étranger, je dois faire face à des situations d'urgence comme demander mon chemin ou combien coute telle ou telle chose, mais aussi : – me renseigner sur les restaurants où on peut manger ce que j'aime ou ce que je veux découvrir. Donc, expliquer ce que je veux, j'aime, je déteste, vérifier que ce n'est pas une adresse «pour les touristes», où se situe le restaurant, si ce n'est pas trop cher, l'ambiance, etc. – connaitre différents moyens de transport, les formules les plus intéressantes, le réseau, etc. – engager la conversation avec le guide du musée… – parler de la pluie et du beau temps à l'arrêt de bus… • Ce qui suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaitre les codes culturels, etc.
2	dans une région où la langue est parlée.	• Connaitre les différentes régions « où la langue est parlée » • S'entrainer à entendre différents accents et différents registres
3	Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	• Pour pouvoir le faire «sans préparation», il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues juxtaposés) • Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 17 et 18.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Compétence Prendre part à une conversation	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux comprendre des textes	• Travailler la compréhension globale • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ?
2	rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.	• Qu'est-ce qu'une «langue courante» ? • La langue courante est la plus difficile à comprendre • Quelle est la langue relative au travail des apprenants ? • Cela renvoie nécessairement pour les apprenants, à la familiarité, au connu • Il faut donc un travail en amont pour construire cette familiarité avec la langue courante
3	Je peux comprendre la description d'évènements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	• Il s'agit d'écrits sociaux (« lettres personnelles ») • Les évènements ne sont pas des objets ni des personnes • Cela suppose qu'on travaille – soit sur des lettres réelles d'hispanophones offrant les descriptions «d'évènements « ou les expressions citées, – soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes comportant les éléments requis (cf Puren, PA) • Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger «des lettres personnelles» dans lesquelles on pourra trouver « la description d'évènements, l'expression de sentiments et de souhaits »

Compétence S'exprimer oralement en continu	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des évènements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	• Renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu • Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) • Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction • En classe, les MeS peuvent proposer ce type de prise de parole : – colloques – interventions à la radio ou à la télé – etc.

À croiser avec le *Portfolio*, pp. 22 et 23 et p. 26.

Compétence Écrire	Ce qui est attendu à l'évaluation	Ce que cela suppose en termes d'activités d'apprentissage
1	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement.	• Renvoie essentiellement à la situation scolaire • Les écrits sociaux sont rarement « simples » • Mais à l'école, on peut faire des comptes-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils sont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions (*cf.* Puren, PA)
2	Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	• Les lettres personnelles sont des écrits sociaux • Il faut donc varier les expériences vécues à travers les MeS pour pouvoir les faire (d)écrire • Il est nécessaire de travailler la question du point de vue • Ne pas oublier la question du destinataire… qui ne peut pas être l'enseignant, dans une PA

À croiser avec le *Portfolio*, p. 31.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Au bas de chacun des tableaux qui précèdent, le lecteur aura remarqué les renvois au *Portfolio européen des langues*. C'est qu'il me semble nécessaire de mettre en parallèle les descripteurs du *Cadre* avec ceux du *Portfolio*, en proposant aux élèves ou aux étudiants le dispositif de travail suivant :

1. Dès le début de l'année, prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède ;
2. Consigne : chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points plus particulièrement;
3. Reprise lors des séances de suivi ;
4. Même consigne ;
5. Réactions, débat ;
6. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

Pour pouvoir se tester, il faut pouvoir rencontrer les situations évoquées dans les descripteurs : écoute d'une conversation, lecture d'une correspondance, rédaction d'une lettre, etc. Ce qui permet de suggérer des pistes pour le travail en autonomie guidée[9], en prenant appui sur les propositions du *Portfolio* en termes d'écrits, par exemple. Pour l'enseignant, il s'agira de faire prendre conscience que ce sont toujours des écrits sociaux qui sont requis, y compris dans les comptes rendus, qui sont des écrits différents des résumés, rédigés « de façon structurée et claire » – B1-2 – ou du type discours rapporté (conversation téléphonique) – B1-1.

La perspective qui s'ouvre à nous – nouvelle dans le cadre de l'Institution, mais faisant déjà partie du patrimoine de « l'éducation nouvelle »[10] – nous pousse à cette réflexion fine sur notre pratique. Le risque… c'est de devenir des concepteurs de notre pratique : une pratique sachant articuler orientations et mise en acte sur le terrain, parce qu'irriguée par la réflexion et la recherche.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

9 Voir, dans ce numéro, « L'autonomie guidée, une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues »

10 Maria-Alice Médioni, « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », **publié sur le site de l'APLV**.

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

4 - Des mises en œuvre sur le terrain

L'espéranto entre découverte et détour pédagogique

Stéphane Leroux

Une alternative au tout-anglais pourrait-elle passer par l'Espéranto ? C'est le pari fait par un enseignant dans un collège de la région lyonnaise. Il nous propose en annexe le livret d'accompagnement à ce travail, avec des grilles basées sur le CERCL qu'il utilise avec ses élèves.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Je propose l'espéranto dans le cadre d'un accompagnement éducatif destiné aux élèves volontaires de sixième et cinquième le vendredi de 16 h 30 à 17 h 30 au collège Pierre-Valdo de Vaulx-en-Velin.

Kio estas esperanto ?

En 1887, le médecin polonais Lazare Louis Zamenhof invente une langue internationale dans le but de faciliter les échanges entre les peuples. Sa prononciation régulière, ses règles sans exception, ses racines issues du patrimoine européen et son caractère de langue agglutinante en font une langue beaucoup plus rapide à apprendre et à utiliser que les autres. Elle se répand depuis régulièrement malgré son gros handicap : ne pas être soutenue par une économie.

Même si évaluer le nombre de personnes parlant une langue est très délicat, le nombre de locuteurs dans le monde semble se situer entre 2 et 10 millions.

Pourquoi étudier l'espéranto à l'école ? Le projet d'accompagnement éducatif visible en détail **sur le site du collège** se donne deux objectifs :

- faire progresser les élèves dans les matières scolaires ;
- découvrir d'autres cultures par le biais de la correspondance papier ou électronique en espéranto.

Les bienfaits de l'espéranto pour aider à progresser dans les autres langues ont été montrés à plusieurs reprises[1]. Une qualité fondamentale de cette langue pour nos élèves très souvent en délicatesse avec les règles de grammaire est que la nature des mots est repérable par la fin des mots : les noms se terminent par un *o*, les adjectifs par un *a*, les adverbes par un *e*, etc.

Exemple : *la granda cato rigardas la muson* (le grand chat regarde la souris)

- *granda* est un adjectif ;
- *cato* et *muso* sont des noms ;
- le COD est marqué par un *n* ;
- *rigardas* a pour infinitif *rigardi*. La marque *-as* indique un présent de l'indicatif pour tous les verbes et à toutes les personnes sans exception.

L'apprentissage de l'espéranto offre ainsi la possibilité de mieux comprendre les règles de grammaire et de mieux entrer dans les langues étrangères à la fois par le lexique (les racines sont très souvent en lien avec les racines latines ou saxonnes) et par la construction des phrases.

Comment fonctionne l'accompagnement ?

Il est animé par Alexandre Raymond, étudiant en 3e année de linguistique à l'université, et compte actuellement six élèves volontaires. Ce qui n'est pas si mal dans un collège « sensible » où la plupart des élèves sont pressés de quitter leur lieu de travail dès la sonnerie !

1 C'est la valeur propédeutique de l'espéranto présentée **dans un article de wikipedia**.
Un document de 6 pages rédigé par le Groupe des Enseignants Espérantophones expose de manière moins concise les avantages de l'apprentissage de l'espéranto pour une meilleure réussite scolaire en langues.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Un livret d'accompagnement est proposé aux élèves (**voir sur le site du collège**). Y figurent des objectifs d'acquisition de la langue mais également des objectifs de progrès en anglais (seule langue enseignée en LV1 au collège donc dans les écoles du secteur), en français ainsi que des objectifs d'ouverture culturelle.

La maitrise de la langue espéranto se fait au moyen d'une grille d'évaluation tirée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (qui a d'ailleurs sa traduction en espéranto).

Après seulement une quinzaine d'heures d'apprentissage, une correspondance sera mise en place avec des enfants de pays différents.

Nous envisageons pour l'année prochaine de rejoindre d'autres équipes en Europe impliquées dans les dispositifs Comé-nius pour les collégiens.

Une langue pour l'Europe ?

La langue anglaise est si forte actuellement en Europe qu'il semble impossible de la voir décliner (même si c'est le sort de toutes les langues et qu'aucune n'a encore réussi à devenir vraiment internationale).

La publication en septembre 2005 du rapport de François Grin (professeur, université de Genève) pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France, intitulé *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* aurait dû retentir comme un coup de tonnerre au milieu des discours actuels sur les politiques d'enseignement des langues étrangères. En effet, si à court terme il confirme que l'enseignement de plusieurs langues étrangères à tous les élèves est à renforcer, la solution proposée à long terme est l'espéranto comme langue internationale et pont entre les autres langues.

La réflexion de l'auteur est essentiellement économique. Il a étudié trois scénarios dont le tout-anglais, le plurilinguisme et l'espéranto. Le troisième scénario est nettement plus économique. Le professeur Grin estime en effet que l'économie pour l'UE serait de 25 milliards d'euros par an, dont 5,4 milliards d'euros pour la seule France !

De son côté, la Hongrie a ouvert depuis 1995 une option espéranto à l'équivalent du bac avec un succès certain (environ 2 000 candidats chaque année). Les ministres français, pour leur part, répondent, à chaque fois qu'il est envisagé de pro-poser l'espéranto en option au bac, par un discours inchangé depuis 20 ans : l'espéranto n'a pas de culture. Ils démontrent ainsi leur ignorance de l'espéranto dont les publications d'œuvres originales se portent plutôt bien.

Et le plurilinguisme ? L'espéranto a-national de naissance semble être justement une bonne voie vers le développement du plurilinguisme tant sa rapidité d'apprentissage donne envie d'apprendre d'autres langues. Pourquoi ne pas apprendre l'espéranto en primaire puis découvrir les autres langues à partir du collège en proposant un vrai choix ?

Stéphane Leroux
Collège Pierre-Valdo, Vaulx-en-Velin(Rhône)

Annexes

Livret Accompagnement Éducatif

« L'espéranto entre découverte et détour pédagogique »

appartenant à …… de la classe de ……..

L'accompagnement éducatif « espéranto » a deux objectifs principaux :

1. ***Faire progresser les élèves dans leurs parcours scolaires***
   La fin des mots indiquant leurs natures, la grammaire de l'espéranto aide **à comprendre la grammaire des autres langues**.
   Les racines des mots puisées dans le répertoire européen facilitent **l'acquisition du vocabulaire dans les autres langues mais aussi en français**.
2. ***Découvrir d'autres cultures par le biais de la correspondance papier et électronique***
   Après une douzaine de séances, les élèves pourront entamer une correspondance col-lective avec d'autres élèves du monde entier apprenant l'espéranto.

Il est animé par Alexandre Raymond (étudiant en 3e année de linguistique).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Rapide présentation de l'espéranto

L'espéranto est une langue internationale inventée en 1887 par le médecin polonais Lazare Louis Zamenhof. Sa prononciation régulière, ses règles sans exception, ses racines issues du patrimoine européen la rendent plus rapide à apprendre et à utiliser que les autres.

En 120 ans, l'espéranto est devenu une véritable langue vivante utilisée sur tous les continents et a créé une culture propre.

Fortement soutenue à ses débuts comme une solution au problème de la communication internationale, l'espéranto a rencontré à partir des années 1920 des difficultés face au français (alors langue diplomatique) puis à l'anglais qui souhaitaient toutes deux s'imposer comme langue internationale pour des raisons stratégiques.

Même s'il est difficile de le connaitre précisément, on estime entre 2 et 5 millions le nombre d'espérantophones dans le monde.

Anglais ou espéranto ?

L'anglais s'impose de plus en plus comme une langue de communication incontournable pour le commerce et les sciences. Mais il s'agit assez souvent d'une langue de communication technique assez éloignée de la véritable langue anglaise.

De plus, l'anglais reste difficile à utiliser pour des échanges personnels. Par exemple :

- Entamer une correspondance avec des anglophones est délicate car les niveaux de langues sont trop éloignés ;
- Entamer une correspondance avec des élèves chinois ou russes en anglais semble assez artificiel.

Finalement, il ne s'agit pas de choisir, mais d'apprendre les deux langues car elles se complètent et s'enrichissent mutuellement.

SUIVI DE L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

« L'espéranto entre découverte et détour pédagogique »

L'accompagnement éducatif « Espéranto » a plusieurs objectifs (indiqués dans le tableau ci-dessous). Cette fiche propose une évaluation par l'élève, l'animateur du groupe, les enseignants concernés et le professeur principal de l'intérêt de cet accompagnement éducatif au regard de ces objectifs.

Dates	Ce que j'ai appris

Bilan : Compléter les cases par des phrases ou en indiquant simplement si l'objectif est atteint, en bonne voie, ou non atteint.

Objectifs	Avis de l'élève	Avis des professeurs concernés
Apprendre et utiliser l'espéranto		(animateur)
Mieux comprendre le fonctionnement de la langue française grâce à l'apprentissage de l'espéranto		(français)
Mieux réussir en anglais, allemand ou espagnol grâce à l'apprentissage de l'espéranto		(anglais, allemand, espagnol)
Découvrir d'autres cultures		(animateur)
Avis du professeur principal		

L'élève *L'animateur* *Le professeur principal* *Les parents*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

ÉVALUATION DE LA MAITRISE DE LA LANGUE ESPÉRANTO

Cette évaluation s'appuie sur les grilles du niveau A2 du cadre européen commun de références pour les langues.

Compétences pour le domaine : écouter et comprendre	Validation
Je peux comprendre des numéros de téléphone.	
Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun.	
Si on me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général.	
Dans une histoire simple, je peux reconnaitre si on parle de faits présents, passés ou futurs.	
Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement.	
Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement.	
À la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé.	

Compétences pour le domaine : lire et comprendre	Validation
Je peux comprendre une lettre personnelle simple et courte.	
Je peux reconnaitre les principaux types de lettres (demande d'information, commande, réclamation…) sur des sujets familiers.	
Je reconnais si un article de presse traite d'un sujet politique, culturel ou économique, d'un fait divers, de la météo…	
Je peux comprendre les panneaux dans les lieux publics (pour l'orientation, la sécurité, le danger, les interdictions…).	
Je peux trouver un renseignement spécifique dans des prospectus, des menus, des annonces, des horaires, un site Internet…	
Je peux suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (comme un téléphone portable ou public).	
Je peux utiliser le sens général d'un texte pour deviner le sens probable de mots inconnus.	

Compétences pour le domaine : parler en continu	Validation
Je peux décrire quelque chose, des lieux, une expérience scolaire ou un évènement.	
Je peux décrire ma famille, l'endroit où j'habite ou où je vais en vacances.	
Je peux décrire et comparer sommairement des objets.	
Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner.	
Je peux justifier très simplement mes opinions, mes projets, mes actes.	

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Compétences pour le domaine : prendre part à une conversation	Validation
Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers.	
Je peux demander et donner des informations simples sur des sujets tels que le travail ou les loisirs.	
Je peux faire ou accepter une offre, une invitation ou des excuses.	
Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.	
Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner.	
Je peux discuter du programme de la soirée ou du weekend, faire quelques suggestions et réagir à des propositions simples.	
Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord.	
Je peux donner mon opinion sur des problèmes pratiques à condition qu'on m'aide à reformuler.	
Je peux me débrouiller assez bien dans les situations courantes de la vie quotidienne (pour me déplacer, me loger, me nourrir et faire des achats).	
Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans un office de tourisme.	

Compétences pour le domaine : écrire	Validation
Je peux, dans une petite lettre personnelle, décrire ma famille, l'endroit où je suis et ce que je fais.	
Je peux écrire une petite lettre personnelle pour inviter quelqu'un ou lui faire une proposition.	
Je peux écrire un petit message pour remercier d'une invitation ou d'une proposition ou pour m'excuser.	
Je peux reproduire à l'écrit des phrases que je connais à l'oral ou m'inspirer de l'oral pour construire des phrases à l'écrit.	
Je peux raconter ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain.	
Je peux relier mes phrases avec des mots tels que « parce que », « d'abord », « ensuite », « enfin ».	
Je peux, en me relisant plusieurs fois, repérer, corriger ou supprimer mes erreurs.	
Je peux prendre des notes pendant une conversation au téléphone, à condition de pouvoir faire répéter.	

	Écouter	Lire	Parler en continu	Conversation	Écrire
Taux de réussite pour chaque domaine					

M. Raymond, responsable de l'accompagnement éducatif « L'espéranto entre découverte et détour pédagogique » certifie que ..... a atteint le niveau A2 du *Cadre européen commun de références des langues* en espéranto.

Fait à Vaulx-en-Velin, le .....

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Les blasons

Patricia Kouzmin

Se présenter : un incontournable de la classe de langue. Une technique bien connue qu'on peut revisiter pour en faire une démarche actionnelle en Français Langue Étrangère.

« Les blasons », tel est le nom d'un atelier basé sur une technique assez répandue en animation de langues. Mis en pratique en début de stage ou de formation, il sert généralement à se présenter… et donc à briser la glace entre les participants. Cet atelier, en animation de F.L.E., permet aux participants – de niveau A1, débutants –, parfois de nationalités diverses et qui n'ont alors qu'un peu de français en commun, de mieux se connaitre en communiquant et en enrichissant leur vocabulaire. L'objectif général est de permettre à des gens qui vont se constituer en groupes de se connaitre mieux et plus vite en favorisant rapidement les interactions verbales. À cette fin les participants devront être capables de s'identifier, dans un premier temps par une symbolisation graphique qui mènera, dans un second temps, à une identification orale grâce au questionnement. Les objectifs linguistiques sont d'aborder, consolider ou développer, selon le niveau, le vocabulaire descriptif (motifs, couleurs, impressions…), la forme interrogative, les chiffres.

Les participants ont diverses ressources à leur disposition : des dictionnaires, l'enseignant… et les autres participants – la mutualisation des connaissances étant un point non négligeable.

La durée de cet atelier – prévu pour une quinzaine de personnes – est de 90 minutes, mais peut varier en fonction du nombre de participants.

Préparation

Outre le matériel habituel (feutres noirs et couleurs en nombre suffisant, stylos, crayons à papier, gommes, scotch ou « patafixe »), préparer pour chaque participant une feuille A4 sur laquelle on a tracé au préalable les contours d'un blason[1], et pour chaque groupe de 4 participants, une feuille A4 représentant une grille avec 3 colonnes comme suit :

Noms	Décor	Ce que cela dit de chacun	N° du blason
Catherine			
Christine			
Pierre, etc.			

1. Dessiner le blason — 10 min.

Rappel de l'origine du blason : il est présenté comme une sorte de carte d'identité « médiévale ». L'enseignant propose à chacun de réaliser son propre blason pour se représenter. À cet effet, il distribue à chaque participant une feuille A4 représentant un blason vierge. Chaque participant doit utiliser l'espace délimité par les contours du blason pour donner le plus d'informations sur ses gouts, son caractère, ses habitudes… On n'oubliera pas de préciser qu'il ne s'agit pas d'un concours de dessin, le style et le type de graphisme sont peu importants, on peut dessiner un blason figuratif ou non. Le prénom ne doit pas figurer sur la réalisation.

Consigne

« Tout le monde sait ce que c'est qu'un blason ? Un signe distinctif ou emblème d'une personne, famille, collectivité… Je vais vous distribuer à chacun un blason vierge. Vous devrez le décorer de 2 ou 3 éléments pour qu'il vous représente le mieux possible. Il renseignera le groupe sur vos gouts, vos habitudes, votre caractère, votre profession… Il pourra être figuratif ou non. Il ne s'agit pas d'un concours de dessin, vous dessinez comme vous le sentez. Ni votre prénom ni aucun mot ne doivent figurer dessus : ce sont des dessins. Vous devez rester à l'intérieur des contours. Il y a des feutres à votre disposition. Vous avez entre 5 et 10 minutes pour cette activité. »

L'enseignant distribue feuilles et feutres.

2. Caractériser le blason — 10 min.

L'enseignant propose aux participants de former des petits groupes de proximité (4 groupes de 4 ou 5 groupes de 3 par exemple). Puis il demande à chacun de poser sa réalisation au centre de son groupe.

1 Modèle de blason :

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Il propose ensuite de penser aux éléments de son blason dans la langue cible. Il est possible de s'aider du dictionnaire. Enfin il distribue une grille (voir plus haut) par groupe et demande à chacun d'écrire ses 3 éléments en face de son prénom dans la colonne décor. Ce sont ces éléments qui seront présentés plus tard aux autres. L'enseignant ramassera les blasons une fois que les participants les auront présentés aux autres membres du groupe, et ira les afficher de façon aléatoire dans 4 ou 5 zones de la classe en les numérotant.

Consigne

« Mettez-vous par groupes de 4. Vous allez trouver 3 mots (dans la langue cible) pour décrire votre blason (éléments, couleurs…). Je vais vous distribuer une grille par groupe. Vous écrirez vos 3 mots en face de votre prénom dans la colonne décor. En cas de doute vous pouvez vous servir des dictionnaires. Puis chaque membre du groupe montrera son blason aux 3 autres, l'expliquera, chacun donnera son avis et ce que cela indique au sujet de son auteur. Ceci permettra d'enrichir la description de chacun et de s'entrainer à expliquer. Vous pourrez noter des informations supplémentaires dans la 3e colonne. Vous avez 10 minutes. »

L'enseignant distribue une grille par groupe.

Au fur et à mesure que les blasons sont présentés au sein des groupes, l'enseignant les récupère et va les afficher aléatoirement dans 4 ou 5 zones de la classe. Au fur et à mesure de l'affichage, l'enseignant numérote les productions.

3. Observer les blasons des autres — 5 min.

L'enseignant va demander aux groupes de cacher/retourner les grilles puis de se lever, de choisir une zone d'affichage, et d'aller observer rapidement les divers blasons exposés.

Consigne

« Maintenant vous allez retourner la grille pour qu'elle ne soit pas lue par les autres groupes, pendant 5 minutes vous allez choisir une zone d'affichage et observer les différents blasons qui s'y trouvent et vous revenez à votre place. »

4. Présenter un blason aux autres — 30 min.

L'observation terminée, on peut commencer les présentations. Chaque groupe muni de sa grille va présenter oralement un blason à l'ensemble des participants dans la langue cible. Celui qui reconnait son blason lève la main et donne son prénom, ce qui permettra à chaque groupe de compléter sa grille (quel numéro pour quel prénom). En écoutant les autres groupes les participants pourront modifier la structure de présentation du blason.

Pour éviter une présentation monotone ou fastidieuse, chaque groupe effectuera le même travail mais présentera un blason selon une modalité différente. Quatre modalités de présentations sont à préparer :

1. Chacun présente individuellement son propre blason (1re personne du singulier) ;
2. Chacun présente le blason d'un autre membre de son groupe (2e personne du singulier) ;
3. On présente le blason de quelqu'un d'un autre groupe (3e personne du singulier) ;
4. On présente aussi le blason de quelqu'un d'un autre groupe mais en introduisant des erreurs qui seront rectifiées (il faut que chacun pense bien à introduire une erreur, et que l'auteur du blason soit particulièrement attentif pour pouvoir rectifier.

Consigne

« Maintenant, vous allez vous présenter (dans la langue cible) à chacun des autres groupes, selon une modalité imposée. Au fur et à mesure des descriptions, les groupes pourront compléter leur grille et attribuer le bon numéro de blason à son auteur. Vous aurez chaque fois 5 minutes pour préparer et vous concerter. »

« Vous allez préparer une présentation individuelle de votre propre blason et n'oubliez pas de donner votre prénom ! »

« Un groupe se propose pour faire une présentation. »

« Maintenant chacun présente le blason d'un autre membre de son groupe. Il pensera bien à dire le prénom de l'auteur. »

« À un autre groupe de présenter. »

« Cette fois-ci vous devez présenter le blason de quelqu'un d'un autre groupe. Celui qui reconnait son blason devra lever la main et donner son prénom. »

« Un groupe pour présenter. »

« Pour finir, vous allez présenter aussi le blason de quelqu'un d'un autre groupe, mais en introduisant des erreurs. L'auteur du blason devra être particulièrement attentif pour pouvoir les rectifier ! »

« Le dernier groupe qui n'est pas passé ! »

5. Compléter les grilles — 15 min.

À ce stade, les participants devraient avoir leur grille déjà bien remplie, mais peut-être pas totalement.

Maintenant les groupes doivent vérifier si leur grille est complète et correcte, à savoir le numéro du blason en face du bon prénom. Pour cela une dernière activité : chacun doit individuellement « appeler » l'auteur du blason qui lui manque : il ne le montre pas et dit : « J'appelle l'auteur du blason qui est…, qui aime…, etc. »

Celui ou ceux qui pensent se reconnaitre lèvent la main en disant : «C'est peut-être moi ?» et doivent poser des questions pour être sures que c'est eux.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Consigne

« Maintenant vous devez terminer de compléter les grilles. Chacun devra «appeler» l'auteur d'un blason qui lui manque – ou dont il n'est pas sûr. Vous direz simplement : «J'appelle l'auteur du blason qui est…, qui aime…, etc.». Les éléments doivent être succincts. Celui ou ceux qui pensent se reconnaitre lèvent la main en disant : « C'est peut-être moi ? » et doivent poser des questions de vérification pour être sûrs que ce sont eux. Quand l'auteur du blason est clairement identifié, vous le rajoutez à votre liste. »

6. Vérifier — 5 min.

Vérification des grilles.

Consigne

« Maintenant vous allez vérifier entre vous si vous êtes d'accord sur les auteurs des blasons. Comparez vos grilles, s'il reste un doute dites-le, n'hésitez pas à poser une question au groupe pour confirmer ou infirmer vos hypothèses ! »

7. Bilan de la séance — 15 min.

Patricia Kouzmin
Professeure des écoles dans le Rhône
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Apprendre l'allemand dans le cadre d'un projet Tele-Tandem

Brigitte Gruson et Dorika Morisse

Pour faire apprendre et vivre les langues étrangères dans l'institution scolaire, quoi de mieux que de mettre nos élèves en situation interagir avec des locuteurs natifs ? Ce qui ne pouvait se faire que par l'organisation d'échanges physiques est désormais possible grâce aux technologies de l'information et de la communication.

Le *Cadre européen commun de référence*[1] introduit dans l'enseignement des langues une perspective actionnelle, soit un modèle théorique de la communication et de l'apprentissage qui conduit à considérer l'apprentissage comme le développement d'aptitudes à mobiliser des ressources (savoirs linguistiques, pragmatiques, culturels…) à des fins d'usage social. Dans cette perspective, les nouvelles formes de correspondance scolaire rendues possibles par les systèmes de visioconférences ou les logiciels de messagerie instantanée semblent créer, en dépassant le cadre spatial de la classe, les conditions de pratiques langagières mieux finalisées. En mettant les élèves en situation de communiquer à distance en temps réel avec des partenaires étrangers, on peut faire l'hypothèse que cela leur permettra d'améliorer leurs compétences de communication orale et de construire, grâce à des contacts interculturels, une citoyenneté européenne active. Par ailleurs, on peut penser que ces nouvelles formes d'échanges auront des effets sur les formes et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qu'elles favoriseront la maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication qui, rappelons-le, sont deux piliers du socle commun.

Être à la fois apprenants et enseignants

C'est dans ce contexte et au service de ces objectifs que nous organisons, depuis novembre 2007, des séances binationales franco-allemandes en visioconférence en lien avec un projet Tele-Tandem[2] au CAREL (Centre d'Autoformation et de Ressources pour l'Enseignement des Langues)[3] du site de Rennes de l'IUFM de Bretagne, école interne de l'université de Bretagne Occidentale dans le cadre d'un partenariat avec l'école de l'Auditoire de Chartres de Bretagne.

La méthode Tele-Tandem[4] a pour objectif de soutenir l'enseignement de l'allemand et du français en France et en Allemagne, en particulier dans l'enseignement primaire. Elle permet de réunir des élèves français et allemands grâce aux nouvelles technologies de la communication. Elle s'appuie sur les échanges scolaires et propose d'y intégrer un travail linguistique en tandem afin de préparer et d'assurer le suivi de la rencontre physique. La rencontre se fait donc à deux niveaux : à distance grâce à l'ordinateur et une webcam, et en présentiel lors des déplacements physiques des élèves. Lors des séances tandem médiées par ordinateur, les élèves français et allemands s'aident mutuellement à apprendre l'autre langue. Ils sont tour à tour apprenants de la langue du partenaire et « enseignants » de leur propre langue. Cette méthode repose sur l'apprentissage coopératif et sur l'autonomie d'apprentissage. Elle est développée par l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) depuis 2002.

Dans Tele-Tandem, la rencontre réelle est au cœur du projet et les rencontres via Internet commencent quelques semaines avant. Toutefois, dans le cadre de ce projet, la démarche a été étendue à l'ensemble de l'année, l'intérêt étant de réaliser des séances de langues binationales à l'aide d'Internet et principalement de la visioconférence afin que les élèves français et allemands puissent interagir régulièrement et par là même construire les compétences attendues. Les séances binationales se déroulent au CAREL deux fois par mois ; elles sont conçues et animées par Elsa Goulko, enseignante de français à l'école Pierre-Trudeau en Allemagne[5], et Dorika Morisse, enseignante titulaire de la classe de cycle 3 de l'école de l'Auditoire, assistée techniquement de l'agent d'accueil du CAREL.

Par courriel et en direct

Lors de ces séances, d'une durée de 45 minutes, une partie est consacrée uniquement à un échange en français, puis une autre à un échange en allemand selon des modalités variées. Ainsi, un seul élève français peut être mis en position de travailler en tandem avec un seul élève allemand. Dans ce cas, il s'agit, pour lui, de réinvestir le lexique et les structures syntaxiques étudiés en cours mononational. Cette situation se rapproche des situations de communication orale en binômes fréquemment mises en œuvre entre francophones en classe de langues étrangères qui, même si elles peuvent s'avérer fructueuses en terme d'apprentissage, revêtent la plupart du temps un caractère artificiel[6]. À contrario, les séances binationales par visioconférences correspondent, elles, à des situations de communication authentiques, soit des

1 Pour plus d'information sur le CECRL, voir : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique36

2 Lire le rapport du projet Tele-Tandem 2007-2008 entre les écoles Pierre-Trudeau (Allemagne) et l'école de l'Auditoire (France).

3 Visiter le site du CAREL

4 Visiter le site Tele-Tandem

5 Le site de l'école bilingue Pierre Trudeau située près de Magdeburg en Allemagne.

6 Pour une étude des contraintes qui pèsent sur la conception et la mise en œuvre d'activités de communication orale en binômes, voir Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » (1re partie). *Carrefours de l'éducation*, 22, 45-57 et Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork » - (2e partie). Carrefours de l'éducation, 23

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

situations que les élèves ont pu vivre en dehors de l'école. Toutefois, l'expérience nous a montré que cette modalité deux à deux est très difficile pour les élèves, notamment en début d'année, et qu'elle est particulièrement défavorable aux élèves en difficulté. Par conséquent, il nous a semblé plus judicieux de mettre en place des interactions groupe à groupe qui permettent aux élèves de s'aider les uns les autres et de conserver la dynamique des échanges lorsque l'élève placé en interaction directe avec son partenaire est confronté à une difficulté. Ces temps d'échanges en groupe, organisés sous forme de jeux, ont un effet très désinhibant.

Une séance binationale
Quelques élèves français en grande discussion avec leurs partenaires.

Les séances que nous avons mises en place se déroulent en deux phases distinctes qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. Une des phases est une phase asynchrone au cours de laquelle les élèves échangent en langue maternelle par courriel ou réalisent des diaporamas à destination de leurs partenaires. La seconde phase est une phase synchrone où les élèves échangent à l'oral grâce à la visioconférence.

Objectif : Connaitre les loisirs des élèves allemands et s'exprimer sur les siens.

I. Phase asynchrone

A. Les élèves écrivent par courriel et dans leur langue quels sont leurs passe-temps habituels.

B. Réception des courriels « allemands », lecture par l'enseignant, jeux de mimes afin de comprendre et d'intégrer les structures utilisées.

II. Phase synchrone

A. Un élève allemand, non visible à la webcam, indique en allemand quel est son loisir : *« Ich spiele gerne Fu ball »*, les élèves français doivent trouver le nom de l'enfant qui parle et mimer le football. La réponse est validée par l'enfant allemand qui se montre alors avec un objet symbolisant son passetemps.

B. Même travail, lors de la séance suivante, les enfants français sont alors meneurs de jeu.

III. Phase mononationale

Bilan de ce que l'on a appris/compris, puis approfondissement.

Le tableau ci-dessous rend compte, sous forme synthétique, d'une séquence sur les loisirs, réalisée sur ce modèle :

Ce type de séances très ludique nous a semblé particulièrement efficace et motivant. Les énoncés produits ne sont pas toujours repris tels quels par les partenaires, ce qui permet aux élèves de comprendre qu'il y a plusieurs façons d'exprimer une idée.

Ce projet a fait l'objet d'une recherche-action en 2006-2007[7]. Plusieurs types d'analyses ont été produits lors de cette recherche dont l'objectif était de comparer un groupe qui travaillait en Tele-Tandem avec un groupe témoin. Des analyses qualitatives ont été menées à partir de l'observation des élèves lors des séances. Elles ont été complétées par une analyse quantitative réalisée en comparant les résultats des élèves à différents types d'évaluation. Elles ont permis de mettre en évidence plusieurs types de résultats.

Apprentissages et coopération

Concernant les apprentissages interculturels, nous avons constaté que les représentations sur l'Allemagne ou les Allemands des élèves impliqués dans le projet Tele-Tandem avaient considérablement évolué au fil du projet et que ces représentations plus positives avaient eu des effets sur les apprentissages des élèves. De plus, nous avons observé que se mettait en place une forte coopération, autant avec les partenaires allemands qu'au sein du groupe francophone, et que cette coopération, accompagnée d'une tolérance à l'ambigüité, était accompagnée du développement de certaines stratégies socioaffectives. Par ailleurs, il semble que les élèves impliqués dans le projet Tele-Tandem se soient plus facilement approprié certains éléments lexicaux et morphosyntaxiques, ceux-ci devant être plus rapidement et plus spontanément mobilisés lors des échanges. Enfin, de manière générale, la participation à un tel projet parait plutôt favorable aux élèves en difficulté sans désavantager les élèves les plus performants car les séances synchrones/asynchrones sont plus porteuses pour les élèves en termes de motivation et de sens. En revanche, nos évaluations ont montré que ce type de situation ne semble pas permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences phonologiques par rapport à un groupe pour lequel l'enseignant met régulièrement en place des activités de phonologie.

Tous ces constats sont, bien sûr, largement dépendants de la façon dont sont conçues et mises en œuvre les situations proposées aux élèves. À notre sens, ces nouvelles modalités de communication à distance représentent sans conteste un enjeu prometteur pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Toutefois, il parait nécessaire d'analyser sous quelles conditions ces nouveaux outils peuvent avoir des effets fructueux par rapport à des situations de communication plus classiques. C'est l'enjeu que se donne une recherche que nous venons d'initier avec le soutien de l'INRP.

Brigitte Gruson
Maitre de conférences à l'IUFM de Bretagne, école interne de l'université de Bretagne Occidentale2

Dorika Morisse
Professeure des écoles, école de l'Auditoire, Chartres-de-Bretagne, coordinatrice du projet Tele-Tandem

7 D. Morisse, *Tele-Tandem pour apprendre l'allemand à l'école élémentaire en zone d'éducation prioritaire*, Mémoire de Master 2, 2007 : http://www.ofaj.org/fr/formateurs/organiser/tele_tandem.htm

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Les langues enactées

Joëlle Aden

De l'action par le théâtre... ou plutôt une mise « en acte » de l'apprentissage de l'anglais.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

À l'aube du XXIe siècle, la didactique des langues en France a pris un tournant méthodologique en fondant le statut des langues sur l'action en contexte social (perspective actionnelle du CECRL), et en donnant une place prépondérante à la dimension culturelle. Ainsi, la problématique de l'action langagière se pose au travers des liens entre soi et l'autre, le proche et le lointain, le familier et l'étrange. Mais la didactique est en quête de nouveaux paradigmes théoriques pour traiter de l'interculturel, du plurilinguisme et des identités croisées dans l'enseignement des langues. Les avancées des neurosciences nous invitent à revisiter certaines notions clés et je vais en évoquer quelques-unes qui ont servi de base à la mise en place d'un projet pilote d'échange linguistique franco-anglais entre dix écoles (classes de cinquième à troisième). Ce projet vise à évaluer une approche enactive et interculturelle de l'apprentissage des langues par le théâtre. Intitulé *Drama Across Boundaries*, le projet a été initié en Angleterre par la TDA[1], en partenariat avec le National Youth Theatre de Grande-Bretagne[2]. Grâce au soutien logistique et financier du British Council[3], l'année d'échange en cours est pilotée en France par la compagnie anglophone Drama Ties[4].

La compétence culturelle enactée

Dans le préambule du palier 2 du collège (2006), l'objectif culturel vise à « sensibiliser les élèves à la question de l'identité culturelle par-delà les stéréotypes ». Sans revenir sur la définition des stéréotypes qui, on le sait, constituent des stratégies de simplification de la réalité, les objectifs culturels se trouvent intrinsèquement liés à la perception de l'autre qui renvoie à la perception de soi. La question de l'identité peut en effet se poser comme une boucle rétroactive : je ne peux comprendre l'étrangeté de l'autre que si je peux faire l'expérience de la sensation d'être l'étranger de quelqu'un. L'objectif culturel vise un changement de perception pour entrer en empathie avec la perception de l'autre. Aller au-delà des stéréotypes, c'est comprendre que les catégories sont enfermantes et ne traduisent pas la variété du vivant. Les neurosciences nous ont appris que quand nous croyons prélever l'information nous imposons au monde nos grilles d'analyse. En fait, notre cerveau projette ses propres hypothèses sur les choses et il peut même déformer la réalité pour la mettre en conformité avec ses attentes. « Il s'agit donc d'imaginer des situations où l'élève peut être l'étranger d'un autre et vérifier si cette situation lui permet de restructurer sa perception en fonction de nouvelles données. » Les techniques « conceptualisatrices » d'analyse comparée d'indices culturels présentent un intérêt certain, mais proposées à priori, elles ne constituent bien souvent que des guidages imposés et non une restructuration de la perception de l'élève par lui-même.

La boucle action/perception

Faisons un arrêt sur la notion d'action. Jusqu'alors, la plupart des méthodologies en langues se sont appuyées sur les principes suivants : la perception sensorielle précède l'action et le cerveau produit du sens à partir de représentations, l'accès à ces représentations passant par le langage. Alain Berthoz (2006) réfute ce modèle et montre que le cerveau est fondamentalement action et non représentation et pour Francisco Varela, il n'y a pas de perception sans action et pas d'action sans perception. En cherchant à quel moment et à quel endroit dans le cerveau, la perception (le système d'analyse visuel ou auditif par exemple) se transforme en un système d'interprétation de la signification de ces signaux, les neurophysiologistes ont mis au jour le fait qu'il n'existe pas de perception sensorielle pure. La perception ne passe pas d'un système périphérique à un système central qui déclencherait l'action, mais *« les neurones sont influencés par l'action projetée, ils ne codent pas un seul type de perception mais des comportements complets de défense, d'attaque, etc. »* (Berthoz : 56). Le cerveau n'est pas un récepteur multisensoriel qui reçoit de l'information pour agir, mais il est avant tout *« un prédicteur de ce qui peut lui être utile dans le monde. »* (idem) Cela signifie, entre autres, que nos perceptions sont dépendantes de nos intentions d'action et que nous ne percevons pas les mêmes éléments et caractéristiques d'un objet, d'une histoire, d'une image, d'un texte, selon ce que nous projetons de faire. Ces éléments nous invitent à penser à des situations d'apprentissage dans lesquelles l'action et l'intention de l'action précèdent l'analyse.

L'action, un savoir incorporé

Le modèle de l'enaction qui s'inscrit à la suite du courant de la phénoménologie repose sur une vision incarnée de la cognition. Cette notion de « savoir incarné » (Varela) reprise par Lakoff et Johnson en linguistique cognitive, ne fait pas encore partie de la réalité de l'enseignement des langues en France. Les enseignants sont bien conscients que le savoir n'est pas circonscrit dans la tête des élèves. Pourtant, trop peu se soucient d'intégrer le corps dans les apprentissages. *« Dire que toute connaissance enactée émerge et se manifeste dans et par l'action, c'est affirmer que la connaissance n'est pas un objet mais une action : connaitre, c'est agir, et connaitre se comprend comme un processus plutôt qu'en termes d'objets tels des*

1 La Training and Development Agency for Schools (TDA) est l'agence nationale en charge de la formation du corps enseignant. http://www.tda.gov.uk/

2 Le National Youth Theatre of Great Britain (NYT) est une association qui forme les jeunes à la créativité au moyen du théâtre. Elle collabore avec le système éducatif. http://www.nyt.org.uk/

3 http://www.britishcouncil.org/new/

4 La compagnie Drama Ties est constituée de comédiens tous anglophones, spécialisés dans le théâtre anglais en milieu scolaire en France. La compagnie créé aussi des spectacles en anglais.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

images, des informations, etc., organisés en structures statiques. » (Masciotra, 2008 : 31). La théorie de l'enaction propose un modèle dans lequel il n'y a pas de primat du sujet sur l'objet. L'un et l'autre émergent dans des situations. La situation est donc l'espace-clé de l'apprentissage.

Lier action/émotion

Une autre découverte des neurosciences demande encore à trouver sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues. Comprendre, conceptualiser, mobiliser savoirs et savoir-faire sont bien des capacités cognitives mais elles ne peuvent pas fonctionner sans l'émotion. De nombreux travaux mettent en avant l'importance des compétences émotionnelles (reconnaitre ses émotions, celles des autres, les accepter, les modifier, etc.). Les émotions non plus n'existent pas à l'état pur et il est plus juste de parler de processus émotionnels qui ont une fonction cognitive. Pour Berthoz, *« l'émotion est un outil découvert par l'évolution pour préparer le futur, pour organiser l'action en fonction de l'expérience passée »*. On voit bien que le processus émotionnel est indispensable à l'action en ce sens qu'il permet la prise de décision. Par ailleurs, les émotions font le lien avec des formes de mémoires autobiographiques ou procédurales qui tissent avec la mémoire sémantique une conscience identitaire.

Application dans le projet « Drama Across the Boundaries »

Les partenaires anglais et français – élèves, professeurs et comédiens – entrent dans un réseau d'interactions en vue de faire une création théâtrale dans la langue étudiée. Chaque classe prépare en secret un colis postal dans lequel les élèves mettent dix objets qui constituent une carte d'identité du groupe (la nature de cinq objets sur les dix est imposée ; par exemple, on doit trouver un objet sonore, un vêtement, un objet végétal, etc. ceci afin d'établir des invariants). La première étape consiste à rechercher les objets qui définissent le mieux la classe et à négocier ceux qui seront effectivement envoyés. Les élèves font l'expérience que le choix implique des non-choix.

À la réception du paquet des partenaires, la classe ne cherche pas d'abord à comprendre ce que ces objets représentent pour les partenaires étrangers, mais ils les utilisent comme base d'improvisation. Ils les détournent et se les approprient dans l'action et par l'imaginaire. Les comédiens guident cette perception corporelle et émotionnelle pour aider les élèves à créer des univers poétiques ou narratifs dans la langue cible. Agir sur les objets dans l'instant développe la pensée divergente et permet de désinhiber les réflexes et images stéréotypés. Les objets deviennent des interfaces de réalités plurielles et polyphones et se chargent d'implicite partagé. Les ateliers dans les collèges français sont menés intégralement en anglais par les comédiens anglophones.

La fonction narrative et l'écriture théâtrale passent par le canal du corps, du geste, du mime, d'univers sonores et font appel au pré-langage (l'intentionnalité avant les mots), aux différentes mémoires et aux univers de croyance des élèves. Une fois le besoin langagier manifesté, il appartient aux comédiens d'aider les élèves à faire des choix pour composer un objet théâtral commun. Comédiens et professeurs ont pour rôle de maintenir l'espace de travail dans un réseau d'actions virtuelles que Masciotra (2008 : p.13) définit comme « toutes les possibilités d'actions qu'enacte l'élève pour se situer, se positionner et transformer ou réfléchir à la situation dans laquelle il se trouve. ». Pour compléter ce processus de connaissance, les élèves peuvent, entre les temps d'atelier, enquêter sur les objets pour en saisir les aspects ignorés et échanger avec leurs partenaires. Dans ce travail de mise en lien, les univers personnels se confrontent petit à petit à la réalité des objets jusqu'à rencontrer les intentionnalités dont les élèves partenaires les ont chargés. Parce que les objets-médiateurs sont porteurs d'une grande charge affective, la phase finale du projet est cruciale. En découvrant la pièce que les autres ont imaginée et jouée, ils se perçoivent au travers du miroir que la classe partenaire leur tend. Lorsqu'ils envoient leur pièce les élèves agissent sur les autres et quand ils la reçoivent ils sont agis par les autres. L'apprentissage résulte des interactions entre soi, l'environnement et les autres, comme le souligne Hélène Trocmé-Fabre. On peut alors faire l'hypothèse que dans cette phase finale d'échange, les élèves feront une expérience d'empathie permettant l'émergence de vraies questions sur l'autre et d'un dialogue authentique qui donne accès à la connaissance de l'autre. Deux partenaires ont déjà décidé de se rencontrer en juin 2009. L'évaluation du projet aura lieu en Grande-Bretagne et en France courant 2009 et il a vocation à se développer dans les années à venir.

Joëlle Aden
Université Paris 12 – IUFM de Créteil - ALDIDAC/CICC (EA 2529) - Université de Cergy-Pontoise
Joëlle Aden pilote le volet didactique du projet pilote Drama Across Boundaries pour la Compagnie Drama Ties.

Bibliographie

ADEN Joëlle (dir.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire.* Paris : Le manuscrit. Coll. Recherche-université.

BERTHOZ Alain, PETIT Jean-Luc. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action.* Paris : Odile Jacob.

MASCIOTRA D., ROTH W.-M., MOREL D. (2008), *Enaction : apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

TROCME-FABRE Hélène. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.

VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. Coll. La couleur des idées.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Écriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue

Valérie Soubre

Comment la pédagogie du projet peut dynamiser l'écriture et permettre l'amélioration des compétences écrites, en articulant la part de l'individuel et du collectif, les contraintes pour tous et le cheminement de chacun.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Cette démarche a été menée à plusieurs reprises dans des groupes de FLE de niveau A2 à B2. Elle représente un projet d'une durée de 3 à 4 mois et permet aux apprenants (ici dans un cadre universitaire) de travailler leurs compétences de production des écrits.

Écriture longue et pédagogie de projet

Ce projet inscrit l'écriture dans une durée délibérément longue soit l'ensemble du semestre. La démarche autour de la réécriture est basée sur l'accompagnement (apprenant-apprenant, apprenant-enseignant) à toutes les étapes de la réalisation. Le principe est de fixer un cadre dans lequel différentes étapes sont programmées (cf. le document ci-dessous, qui est le document apprenant) pour permettre aux apprenants d'améliorer leur texte. Les différents états du texte ont pour but de faire surgir des besoins, qui feront l'objet d'apports en classe.

Pour caractériser le terme « écriture longue », nous nous appuyons sur les définitions de J.-F. Halté et de J.-C. Meyer[1] et convenons que ce terme s'applique aux activités rédactionnelles étalées dans le temps allant de quelques jours à plusieurs mois, pendant lesquelles les étapes de planification, de textualisation et de révision pourront se développer. On opposera donc l'écriture longue à l'écriture ponctuelle, concentrée sur une seule et même séance.

Nous prenons également appui sur les principes de la pédagogie de projet pour replacer ce travail dans cette logique de projection, de planification.

Ainsi, il faut tout d'abord prendre en compte l'implication affective des élèves dans le projet. Pour qu'un projet fonctionne, il faut qu'il devienne le projet des élèves et non des enseignants. Les élèves doivent se l'approprier !

Cette appropriation est contrariée lorsque les enseignants sont trop directifs ou si les élèves n'ont pas d'espaces de choix, d'initiatives et de responsabilités. Ceci ne dépend absolument pas, comme l'on pourrait être tenté de le croire, de la possibilité de choix concernant le thème/question de départ. En effet, on se rend compte que si le seul espace laissé aux élèves est ce choix de thème/question, la motivation est de courte durée : c'est donc un faux problème ! Par contre, le travail effectué autour de la démarche, de la planification des huit séances est crucial tant au niveau de l'implication des élèves qu'au niveau des objectifs d'apprentissage. Ainsi, lors de la première séance, les enseignants gagnent à travailler avec les élèves sur le questionnement du thème, sur l'émergence de leurs représentations, mais aussi sur ce à quoi ils doivent arriver, ce qu'ils doivent faire et comment : on aboutit alors à un plan de travail avec les élèves. C'est lors de cette étape que l'on pourra parler de pédagogie de projet.

Mise en œuvre : les ressorts du projet

Le professeur présente donc le projet en vue de susciter l'intérêt et l'enjeu d'une telle négociation. Pour cela, il a contextualisé le projet avec le président du Bureau des Étudiants (BDE) et/ou une libraire, présent(s) le jour de la présentation et intéressé(s) par un recueil de nouvelles écrites par des étudiants étrangers.

Afin de donner de l'homogénéité et une certaine cohérence au recueil, le président du BDE impose que tous les textes intègrent deux contraintes dans les structures narratives. La première oblige à placer un moment essentiel du récit dans le cadre de la place Bellecour à Lyon. La seconde concerne l'intégration d'un téléphone portable dans la trame narrative, en lui confiant une fonction importante dans le récit. En contrepartie à ces contraintes, le président du BDE laisse aux auteurs toute liberté dans le choix du genre des nouvelles.

La présentation à la classe a comme objectif de lancer un pari aux élèves : tous capables d'écrire un récit en français langue étrangère.

Suite à cette présentation, est proposée une phase de recherche d'idées. Les élèves travaillent par groupe de 5 ou 6 sous la forme de remue-méninges pour proposer le maximum de possibles narratifs à partir du cahier des charges. L'objectif premier de ce travail est de libérer l'imagination par les différentes interactions et confrontations entre élèves. Chacun est ensuite libre de garder, de modifier ou d'enlever ce qu'il souhaite.

Pour l'étape 3, tous les élèves doivent revenir en classe avec un premier texte dont le minimum est un schéma narratif complet, plus ou moins enrichi. Puis chacun va travailler dans un groupe de trois, en tant que scripteur de son texte et lecteur des deux autres textes. L'objectif pour chaque lecteur est de pouvoir communiquer au scripteur un état de son

1 Meyer J.-C., Phélut J.-L. , *Apprendre le français en collège*, Chronique Sociale, 1989, Lyon.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

texte – compréhensible ? clair ? cohérent ? – et de proposer des améliorations tant sur le fond que sur la forme. Ces groupes ont une durée de trois séances en classe.

Le professeur, quant à lui, pendant ces séances, peut repérer et faire émerger les outils dont les élèves ont ou auront besoin afin de développer des ressources liées aux processus rédactionnels (planification, textualisation et révision), de développer des compétences en expression écrite (faire un portrait, raconter un évènement au passé, créer un effet de surprise ou de suspens, faire une description…) et de combler des manques linguistiques (la concordance des temps, les articulateurs logiques, les relatifs, le lexique…).

Rôle du *Portfolio*

Ce projet comporte de nombreux avantages : tout d'abord, les apprenants travaillent en fonction de leurs besoins pour écrire leur texte. Les apports sur la langue se font alors systématiquement en lien avec leurs questions et sont tout de suite mis en situation et réutilisés, ce qui renforce l'utilisation de ces connaissances et la motivation des scripteurs. Ce projet permet également d'intégrer la co-évaluation et l'auto-évaluation, puisque les apprenants travaillent souvent en groupe et possèdent un *Portfolio*. Enfin, il permet d'éviter l'éparpillement des écritures/corrections dont les apprenants tiennent peu compte et dont les effets sont fréquemment faibles.

Si ce travail est engagé dès les premières séances, le *Portfolio* prend alors toute sa dimension, puisque c'est un outil pour l'élève qui a pour fonction de l'aider à gérer son temps et son travail. C'est un outil individuel que chacun remplit à la fin de chaque séance et sur lequel l'enseignant n'a pas à faire de corrections (il peut toutefois veiller à ce qu'il soit rempli).

Les étapes suivantes sont une alternance de temps de travail en classe, en petits groupes ou en grand groupe et des temps de travail à la maison ou au CDI. Il est convenu que lorsque chaque élève reprend son texte après l'avoir soumis soit à ses camarades, soit à ses professeurs, il reste libre de prendre en compte, en totalité, en partie ou pas du tout les propositions faites. Cette phase exploite le processus de maturation que le scripteur gère selon ses potentialités, notamment en reliant son écrit à différents supports qu'il utilise dans son univers quotidien : lectures, spectacles, informations, échanges informels…

Une date limite impérative est fixée pour le retour des textes.

Évaluer la production, évaluer les apprentissages

Concernant l'évaluation, ne nous trompons pas d'objectif : il ne s'agit pas seulement d'évaluer si la production finale (donc le texte) est réussie ou non, mais de se demander en quoi ce dispositif a permis aux élèves d'apprendre (tant au niveau des contenus que des démarches) et quels en sont les effets.

Il parait également très intéressant de faire appel à l'auto et à la co-évaluation chez les élèves, notamment concernant les travaux de groupe. Ainsi, entre apprenants ayant réalisé les mêmes tâches d'écriture, les interactions sur le produit final, mais aussi sur les modes de travail sont productrices de nombreux effets (notamment sur le processus écrire).

Enfin, n'oublions pas de prévoir un temps de valorisation du travail et de la production des élèves afin qu'ils puissent communiquer ce qu'ils ont fait. Pour cela, le fait de sortir de la classe représente un enjeu très fort ; par exemple de présenter le recueil de nouvelles à d'autres classes ou lors de journées « portes ouvertes », d'une réunion, d'une soirée...

Pour conclure, ce projet s'appuie à la fois sur du collectif et de l'individuel afin que chaque élève soit confronté à la tâche d'écriture (ou de réécriture), mais jamais sans ressource ; chaque élève confronte aussi sa production avec celle des autres pour prendre conscience des différentes stratégies à mettre en œuvre, des difficultés où le groupe va verbaliser et expliciter des critères de réussite progressifs pour analyser et auto-analyser sa production. À la fin de ce projet, chacun est invité à analyser la démarche et à chercher à expliciter ce qu'il a appris.

Nous aurons compris également que le genre même de la nouvelle, dans cette démarche, n'est pas un objet de travail pour lui-même, mais plutôt un support propice à la production d'un récit bref.

Valérie Soubre
Enseignante de français langue étrangère
Formatrice au CEPEC de Lyon
Secteur Langues du GFEN

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

PROJET DU SEMESTRE : écrire un recueil de nouvelles

***Objectif** : écrire une nouvelle pour constituer un recueil et le proposer à la bibliothèque du BDE.*

Chaque nouvelle aura :

- Un titre ;
- Entre 2 et 4 pages saisies ;
- Deux contraintes narratives :
  - placer un moment important sur la place Bellecour ;
  - intégrer un téléphone portable en lui donnant un rôle important ;
- Choisir un genre : policier, fantastique, humoristique, réaliste… ;
- Intégrer une illustration : photo, dessin, image…

Les différentes étapes du projet sont :

1. Recherche d'idées ;
2. Pour le 28/02 , proposition d'une trame narrative (qui, quoi, où, quand ? idée de titre) ;
3. Pour le 13/03 , premier écrit : brouillon de la nouvelle. Travail en classe sur les textes : chacun lit un texte et propose des améliorations ;
4. Pour le 27/03 , travail sur le texte, je ramasse et je propose des améliorations ;
5. Texte et améliorations ;
6. Entre le 2/05 et le 16/05 , travail sur les textes et possibles échanges avec les professeurs ;
7. **Le 22/05, rendre les textes définitifs** : une version papier + une version informatisée (clé USB, mail) ;
8. Le 29/05 , présentation orale de sa nouvelle et remise du recueil avec l'ensemble des nouvelles. Analyse de la démarche.

Critères d'évaluation :

- Les consignes sont respectées ;
- Le texte définitif a été travaillé plusieurs fois (évolution du texte) ;
- La concordance des temps est respectée ;
- Le vocabulaire utilisé est riche et adapté ;
- Les délais sont respectés ;
- La nouvelle présente une chute inattendue.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

« Frida Kahlo, una biografia pintada »

« Frida Kahlo, peindre sa biographie »

Valérie Péan et Muriel Renard

Frida Kahlo, une femme singulière dont l'œuvre séduit et bouleverse à la fois, par sa dimension autobiographique. Deux professeures de lycée nous présentent une démarche pour rencontrer le peintre et son univers.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Cet atelier, conçu pour un niveau B1, propose de faire découvrir Frida Kahlo, la célèbre peintre mexicaine, à travers quelques photographies et quelques tableaux.

Cette démarche conduit les élèves à établir des liens entre cette femme singulière et son œuvre, à travers une mise en activité tant au niveau de la compréhension que de l'expression orale et écrite.

Le point de départ de ce travail est la personne de Frida Kahlo elle-même, à travers une galerie de photos.

Les élèves construisent ensuite un récit biographique du peintre avant de découvrir, à travers quelques tableaux clés, la manière dont elle a représenté les évènements de sa vie. Ils sont alors plus réceptifs à la découverte d'une plus grande partie de l'œuvre du peintre. Un travail d'écriture permet de faire la synthèse de l'atelier.

En parcourant ce chemin, les élèves seront amenés à s'interroger sur la représentation, l'image de soi et le dépassement par l'art.

1re phase : Une femme à découvrir

À partir d'une série de photos, on leur propose de découvrir une femme.

L'enseignant répartit une quinzaine de photos de Frida Kahlo (une photo par élève avec quelques doublons en fonction du nombre d'élèves dans la classe).

Consigne : À partir de cette photo que pouvez-vous dire ou imaginer de ce personnage ? *[A partir de esta foto, ¿ Qué podéis decir o imaginar de este personaje ?]*

Les élèves ont quelques minutes pour répondre individuellement à la consigne. 10 min

Puis, on les réunit par 4 en faisant des regroupements « thématiques » (des photos couleur où Frida Kahlo est belle, séduisante ; des photos où elle apparait extravagante et originale ; des photos où ses origines mexicaines sont plus visibles ; des photos où elle est jeune, riche ; etc.) pour que chaque groupe ait à rendre compte de choses différentes et puisse également découvrir des éléments nouveaux dans les exposés des autres. 10 min

En passant dans les groupes, on rappelle les points à observer, on relance les réflexions (Qui est-ce ? Que fait-elle ? Où est-elle ? Quel pourrait être son métier ? Espagne ou Amérique Latine ? *[¿Quién es, Qué hace, Dónde está, A qué se dedicará, España o América Latina ?]*.

Il s'agit ici de faire connaissance avec différents aspects du personnage de Frida Kahlo. Ils observent ses caractéristiques physiques (les sourcils, le visage, la posture, l'attitude, les vêtements…) et sociales tout en découvrant la femme, l'artiste, l'intellectuelle, le peintre sans oublier des éléments de contexte géographique et historique (le Mexique, le début du XXe siècle).

On fait une mise en commun : l'enseignant affiche toutes les photos en respectant les regroupements, les élèves se lèvent en arc de cercle autour des photos, chaque groupe présente oralement ses photos (globalement et en détail) chaque membre du groupe prend la parole pour dire quelque chose, l'enseignant note sur une affiche (2 colonnes : ce qu'on voit/ ce qu'on imagine d'elle).

L'enseignant retranscrira ensuite les interventions des élèves qu'il a consignées sur l'affiche et en distribuera la trace écrite lors de la séance suivante.

2e phase : Une « biographie mexicaine »

On leur annonce qu'il s'agit de Frida Kahlo, une femme peintre qui a peint dans sa vie plus de 70 autoportraits : nous allons essayer de mieux connaitre cette femme en découvrant les évènements qui ont jalonné sa vie.

Consigne 1 : Vous êtes chargés de réaliser une notice biographique pour la plaquette de la rétrospective mexicaine de l'artiste. À partir des évènements biographiques suivants, rédigez un récit biographique de la vie de Frida Kahlo.

L'enseignant distribue une liste d'évènements qui ont jalonné la vie de Frida Kahlo et chacun commence un travail individuel sur la consigne. 10 min

Au bout de quelques minutes, on fait un point sur ce qui fait obstacle au travail : *« De quoi avez-vous besoin pour structurer votre récit biographique ? »* Le premier élément qui surgit ce sont les connecteurs.

L'enseignant distribue alors une fiche et donne la consigne suivante :

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Consigne 2 : Voici une liste de connecteurs, prenez-en connaissance et classez-les afin de les réutiliser pour structurer votre récit. 15 min

La tâche de classement va leur permettre de différencier les connecteurs selon qu'ils servent à exprimer le temps, la cause, la conséquence… et donc de réfléchir avant tout au sens de chaque mot, pour initier le travail de mémorisation et de réappropriation du vocabulaire qui se fera par la suite.

Après cette mise au point, ils reprennent le travail individuel, puis en groupe ils se mettent d'accord sur un récit commun. 20 min

Il n'y a pas de correction systématique, car il s'agit d'un document préparatoire qui sera réutilisé par la suite, chacun dispose ainsi d'un document-ressource.

L'objectif ici est double : utiliser des connecteurs pour écrire un récit biographique et approfondir la connaissance du personnage de Frida Kahlo ; en effet, le travail d'organisation et de rédaction de la biographie oblige les élèves à des allers-retours entre le texte et la liste de connecteurs.

Il est temps, en classe entière, de faire un premier bilan sur ce qu'ils ont appris. On prend un moment pour discuter et faire une première synthèse sur la vie de Frida Kahlo.

En général, les élèves sont plutôt sensibles aux aspects tragiques de sa vie (polio, accident, opérations, relations houleuses avec Diego Rivera…), il est donc nécessaire de nuancer cette perception avant de poursuivre en images avec la 3e phase.

L'enseignant propose deux phrases qui apparaissent dans deux œuvres réalisées par Frida Kahlo à la fin de sa vie et qui mettent en évidence un autre aspect de sa personnalité : le dépassement de la douleur et des difficultés de la vie à travers la peinture.

On projette les deux œuvres : il s'agit d'une page de son journal intime, un croquis de deux pieds accompagné de la phrase *« Pies para qué los quiero si tengo alas pa'volar »* [Pourquoi voudrais-je des pieds puisque j'ai des ailes pour voler, 1953] et de son dernier tableau, des pastèques rouge vif avec la phrase suivante *« Viva la vida »* [Vive la vie], 1954. 15 min

À ce stade, l'émotion est perceptible, la force de cette femme qui a dépassé et sublimé les accidents de son existence est ressentie par tous. Ce message n'est pas plaqué par l'enseignant à travers un énoncé unilatéral, mais ce sont les élèves qui, par leur travail de réflexion, commencent à percevoir la complexité de ce peintre.

3e phase : Une vie à travers des tableaux

En 1953, après sa première exposition à Mexico, José Moreno Villa, peintre, poète et critique, a écrit dans la revue *Novedades*. *« Il est impossible de séparer la vie et l'œuvre de cette personne singulière. Ses tableaux constituent sa biographie ». [En 1953, después de la primera exposición en solitario de Frida en México, el pintor, poeta y crítico José Moreno Villa escribió en la revista* Novedades *« Resulta imposible separar la vida y la obra de esta singular persona. Sus cuadros conforman su biografía. »]*

Les élèves tirent au sort la reproduction d'un des 8 tableaux suivants :

Consigne : Sous forme de tableau, dites :

1. Comment se représente Frida dans cet autoportrait *[¿Cómo se representa Frida en este autorretrato ?] ;*

2. Quelles relations faire entre cet autoportrait et la vie de Frida *[¿Qué relación podéis hacer entre este autorretrato y la vida de Frida Kahlo ?] ;*

Comment se représente Frida dans cet autoportrait *[¿Cómo se representa ?] ;*

Les relations entre cet autoportrait et la vie de Frida *[Relación entre el autorretrato y la vida de Frida].*

On leur laisse un temps individuel : 15 min

Puis on les regroupe autour d'un tableau commun (par 4) pour échanger leurs idées. 10 min

Consigne : En groupe, échangez vos idées sur le tableau. Vous aurez à le présenter oralement à la classe, sans notes. Vous rédigerez également à partir des informations contenues dans votre présentation trois affirmations, qui seront proposées à vos camarades afin qu'ils déterminent si elles sont vraies ou fausses. *[En grupo, vais a intercambiar vuestras ideas sobre el cuadro. Tendréis que presentarlo oralmente sin apuntes. Además, redactad tres afirmaciones verdaderas o falsas a partir de las informaciones contenidas en vuestra exposición ; al escuchar, los otros tendrán que determinar si son verdaderas o falsas].* 15 min

L'enseignant ramasse l'ensemble des affirmations (vraies ou fausses) de chaque groupe, qu'il saisit afin de constituer une « grille de Vrai/Faux » qui sera distribuée à l'ensemble de la classe au moment du passage à l'oral. Celle-ci servira de grille d'écoute.

Pendant les exposés oraux, le rapporteur (tiré au sort) n'aura à sa disposition que la projection du tableau qu'il présente et une feuille avec 4 ou 5 mots clés.

Pour le passage à l'oral des groupes, l'enseignant prévoit les 8 transparents des 8 tableaux (projection au rétro ou au vidéoprojecteur), et distribue la grille complète des Vrai/Faux. Les élèves en prennent connaissance avant le passage des groupes.

Chaque groupe présente oralement son tableau, les autres écoutent pour pouvoir remplir la grille du Vrai/Faux. 25 min

Cette phase permet de découvrir plus précisément l'artiste à travers 8 tableaux représentatifs d'étapes importantes de sa vie. Le travail d'analyse d'un seul tableau est aussi l'occasion de réinvestir les acquis tout en approfondissant les observations et les connaissances.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Le fait de travailler sur des tableaux différents permet, en outre, d'établir une vraie situation de communication, puisque lors de la présentation orale chaque groupe a des informations différentes à partager avec les autres. L'écoute en est d'autant plus attentive.

D'autre part, la grille des Vrais/Faux présente un double intérêt : c'est un travail de production écrite puisqu'ils l'ont élaborée eux-mêmes, c'est également une clé de l'écoute active, les élèves savent ce qu'ils doivent chercher dans la présentation de leurs camarades.

4e phase : Une exposition : des émotions

On expose des tableaux (environ 25) dans la salle. On fait tirer au sort aux élèves une étiquette chacun sur laquelle figure un sentiment ou une impression (par exemple : amour, peur, tranquillité… *[amor, miedo, tranquilidad, felicidad…]*).

Consigne : Vous avez tiré au sort un sentiment ou une impression, levez-vous pour visiter l'exposition de Frida Kahlo, choisissez le tableau qui vous semble le mieux correspondre à votre mot, prenez-le ; puis justifiez votre choix en une ou deux phrases que vous aurez à dire à l'oral. 15 min

Cette phase est importante car c'est un bilan de ce qu'ils ont appris et découvert sur Frida Kalho. Le lien entre un sentiment ou une impression et un tableau les oblige à faire un retour en arrière sous la forme d'une synthèse (en une ou 2 phrases).

C'est aussi un moment de partage et de plaisir puisqu'en visitant une exposition, ils découvrent d'autres tableaux.

Elle donne l'occasion aux élèves d'exprimer leurs émotions sans qu'il y ait de mise en danger, car il ne s'agit pas de dévoiler ses propres sentiments face à la classe, mais d'associer un sentiment, une impression à un tableau.

À tour de rôle, les élèves affichent le sentiment ou l'impression qu'ils ont tiré au sort et le tableau auquel ils l'ont associé puis, en deux phrases, ils justifient leur choix.15 min

5e phase : Un atelier d'écriture

À partir d'un même tableau pour toute la classe, *« El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xolotl »* 1949, les élèves vont avoir la possibilité de réinvestir ce qu'ils ont appris sur Frida Kahlo, tout en laissant libre cours à leur imagination.

1re étape : observer et déduire

Consigne : Observez cette œuvre de Frida et notez dans le tableau suivant vos réflexions.

Lo que veo Ce que je vois	**Lo que siento** Ce que je ressens	**Las conclusiones que saco** Les conclusions que j'en tire

On leur laisse un temps de travail individuel. 10 min

Puis, en groupe, ils échangent leurs idées.10 min

L'objectif ici n'est pas l'analyse détaillée du tableau mais une prise de contact avec celui-ci, un échange visant à construire un contexte commun pour la réalisation des tâches finales d'écriture.

2e étape : l'écriture

L'enseignant annonce : Vous allez devoir écrire un texte après avoir vu une exposition de tableaux de Frida Kahlo parmi lesquels *« El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xolotl »… [Vais a escribir un texto, después de haber visto una exposición de cuadros de Frida Kahlo entre los cuales se encontraba « El abrazo de amor de El universo, la tierra (México) yo, Diego, y el señor Xolotl ».]*

Puis, il distribue à chaque groupe une consigne d'écriture différente destinée à varier les points de vue.

Consigne du groupe 1 : Tu es Frida Kahlo. Tu écris dans ton journal intime ce que tu as voulu représenter dans ce tableau. *[Eres Frida Kahlo. Escribes en tu diario lo que has querido representar en este cuadro.]*

Consigne du groupe 2 : Tu es un spécialiste d'art. Tu notes à ton retour chez toi, ce qui t'a semblé intéressant et singulier dans ce tableau. *[Eres un especialista del arte. Apuntas, al regresar a tu casa, lo que te ha parecido interesante y singular en este cuadro.]*

Consigne du groupe 3 : Tu es un journaliste. Tu réalises l'interview de Frida Kahlo, pour découvrir ce que le peintre a voulu représenter dans le tableau que tu viens de voir. *[Eres un periodista. Realizas la entrevista de Frida Kahlo, para averiguar lo que la pintora ha querido representar en el cuadro que acabas de ver.]*

Consigne du groupe 4 : Tu viens de voir une exposition de Frida Kahlo. Tu achètes à la librairie du musée une carte postale du tableau que tu as préféré « El abrazo de amor… » et tu l'envoies à un ami, pour lui faire partager ton enthousiasme : « Je viens de voir ce tableau lors d'une exposition consacrée à Frida Kahlo… » *[Acabas de ver una exposición de Frida Kahlo. Después de la visita, compras en la librería del Museo una postal de tu cuadro preferido «El abrazo de amor…» y la mandas a un amigo para compartir tu ilusión con él «Acabo de ver este cuadro de Frida Kahlo…»]*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

La phase d'écriture se déroule en cinq étapes successives :

1. Un temps d'écriture individuelle, 10 min ;
2. Puis en groupe, élaboration d'un texte commun, 20 min ;
3. Affichage des textes de tous les groupes et lecture avec crayon à papier par les autres qui annotent avec bienveillance tant sur le fond que sur la forme, 10-15 min ;
4. Chaque groupe reprend son texte et l'améliore, 10 min ;
5. L'enseignant ramasse, saisit les textes et réalise un recueil.

Cette phase d'écriture est une phase de synthèse qui permet à chacun de mesurer le chemin parcouru, elle met en avant ce qu'ils ont appris sur Frida Kahlo, le peintre, la femme, son œuvre, ses sentiments…

6e phase : Synthèse de la séquence sur la représentation de soi et de sa vie

On a vu et étudié des tableaux de Frida Kahlo, qu'est-ce que ces tableaux nous ont appris sur l'artiste ? Analyse réflexive de la séquence.

Valérie Péan
Lycée Lumière à Lyon. Secteur Langues du GFEN

Muriel Renard
Lycée Saint-Exupéry à Lyon. Secteur Langues du GFEN

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Les secrets du bonheur

Sandrine Surace

Une séquence complète de collège où l'on travaille les différentes activités langagières pour un niveau A2. Sans oublier, à la fin, l'analyse par les élèves du chemin parcouru.

Le travail réalisé ici a pour but de faire connaissance avec une grande sportive espagnole qui s'appelle Teresa Perales. Championne paralympique de natation, elle collectionne les médailles et est députée aux Cortes de Aragón[1].

À travers les documents qui se trouvent sur la double page du manuel *Apúntate*[2], ce n'est pas seulement le sport qui est abordé, ou le handicap, mais une façon d'être qui supprime les barrières sans rien nier. Pas de fatalisme, pas d'angélisme non plus, juste l'articulation de contraintes et d'une volonté qui font avancer, non seulement la sportive, mais la femme.

La double page est composée de différentes photos de la sportive, d'autres sportifs ayant un handicap, d'exercices grammaticaux en fin de page et d'encadrés correspondant à des extraits d'un article de *El País semanal*[3]que l'on retrouve enregistrés dans le CD du professeur.

Dans ces documents, sport et handicap se conjuguent et sont porteurs d'un message fort : rien ne peut empêcher une personne d'aller plus loin et d'atteindre son but, quelles que soient les difficultés qu'elle rencontre.

Les étapes de cet atelier permettent de mettre en travail les différentes activités langagières pour un niveau A2.

Phase 1 : Les qualités d'un sportif

Au début de l'atelier, on propose aux élèves de dire tout ce qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils entendent le mot sport. Cette fresque de vocabulaire autour d'un mot clé donne l'occasion à chacun de s'exprimer sur le sujet. Puis on donne la consigne suivante : *« Faites la liste des qualités que doit avoir un sportif d'après vous. »*[4] Le travail, d'abord individuel puis partagé en petits groupes, sera recueilli sur une affiche par l'enseignant lors de la mise en commun que l'on gardera précieusement pour la réutiliser ultérieurement.

Phase 2 : Faisons connaissance avec Teresa Perales

Chaque groupe dispose de photos différentes trouvées dans le manuel et sur Internet qui montrent la sportive dans des situations variées : au volant de sa voiture, sur le podium, dans le bassin, un portrait…

Dans cette phase de travail, les élèves ne savent pas de qui il s'agit et ne connaissent pas les photos des autres groupes.

Consigne : *« Qu'évoquent les photos, que disent-elles ? Comment apparait la jeune femme à vos yeux ? Vous viendrez dire à vos camarades ce que vous avez sous les yeux et ce qui vous interpelle. »*[5]

Pour certaines photos, rien n'interpelle vraiment les élèves : c'est une femme qui sourit, qui conduit sa voiture, qui a l'air heureuse, qui pratique la natation…

Chaque groupe vient présenter sa photo aux autres élèves qui prennent des notes sur un polycopié distribué à cet effet. Ce document sera une autre trace écrite de ce qui s'est dit.

Au moment de la mise en commun, on fera passer les groupes dans un certain ordre, en respectant une gradation pour que la notion de handicap n'intervienne qu'à la fin. Chaque groupe vient présenter sa photo. On utilise un rétroprojecteur ou un vidéoprojecteur pour faciliter le travail.

Comme les groupes ne disposent pas de la même photo, les indices vont être nécessairement différents ; l'écoute est attentive, car on a besoin de l'apport de tous pour avoir toutes les données.

Puis, lorsque chaque groupe est passé, on juxtapose les photos sur le rétroprojecteur ou au vidéoprojecteur et on tire les conclusions : il s'agit de la même femme, qui mène une vie autonome ; c'est une championne de natation, elle est handicapée.

Phase 3 : Les qualités d'une championne paralympique

Consigne : *« Pour être championne paralympique, il faut… ? Donner 3 qualités que doit avoir cette catégorie de sportifs. »*[6]

Dans cette phase de travail, on reprend l'affiche de la phase 1 et on leur demande d'ajouter d'autres qualités. Quelles sont celles que l'on garde, quelles sont celles qu'il faut ajouter ? On s'aperçoit alors que les qualités pour un sportif handicapé sont les mêmes que pour tout sportif : patience, persévérance, travail, volonté, dépassement de soi… des valeurs qui animent chaque sportif de haut niveau.

1 Cortes : Parlements régionaux dans certaines communautés autonomes d'Espagne.

2 *Apúntate* deuxième année, Bordas, sous la direction de A.Chauvigné Díaz, pages 94-94.

3 10 avril 2005.

4 En espagnol : Hacer la lista de las cualidades que debe tener un deportista.

5 En espagnol : ¿Qué evocan las fotos ?, ¿Cómo aparece la mujer ?, ¿Qué es lo que os llama la atención ?

6 En espagnol : *Para ser campeona paralímpica, hay que… encontrar tres cualidades que debe tener esta categoría de deportistas*

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

C'est le moment dans l'atelier de proposer l'enregistrement qui accompagne les documents. En effet, la compréhension orale sera facilitée par le fait que les élèves ont déjà réfléchi dans les phases précédentes. De plus, ils vont entendre un témoignage de quelqu'un qu'ils connaissent déjà un peu et qu'ils ont déjà vu en photo. L'enregistrement met bien l'accent sur le fait que le handicap n'a pas été une barrière pour la sportive, qu'il ne l'a pas empêchée de faire ce qu'elle a voulu. Les propos de la sportive permettent de dépasser la notion de handicap en déplaçant les barrières qui ne sont pas là où on les attend. Le handicap est bien présent, mais n'empêche pas les possibles. L'enregistrement va plus loin que les qualités du sportif, il donne une vision optimiste de la vie en mettant en avant l'envie d'aller plus loin et l'estime de soi.

Avant l'écoute, la consigne suivante est donnée :

« Voici un enregistrement dans lequel vous allez entendre, non pas seulement les qualités que doit avoir tout sportif, mais aussi celles que l'on doit avoir dans la vie selon Teresa Perales. Cochez les propositions en fonction de ce que vous entendez ».

Avant d'écouter l'enregistrement, les élèves prennent connaissance de la fiche, et sont invités à commencer à la remplir en faisant des hypothèses. Encore une façon d'utiliser « les questions préalables »[7] qui permettent de mettre les élèves en écoute active. On passe alors l'enregistrement. Les élèves vérifient leurs hypothèses et complètent la fiche. Confrontation en petits groupes. On n'intervient que sur les questions qui restent en suspens.

On ouvre enfin la double page du manuel qui offre plusieurs extraits de l'enregistrement, dans le désordre. Le passage au document écrit ouvre sur une nouvelle activité, la compréhension écrite et la remise en ordre du texte.

Consigne : *« Vous devez remettre les extraits dans l'ordre où ils apparaissent dans l'enregistrement que vous avez écouté. »*[8] Cette consigne est un travail de compréhension écrite facilité par la mémorisation de l'enregistrement sur lequel ils ont déjà travaillé.

On propose une deuxième écoute pour vérifier les hypothèses quant à l'ordre des extraits.

Phase 4 : L'interview à la radio

Jusqu'à présent, les phases de travail ont eu pour but de faire construire un contexte et des données précises sur le personnage. Les affiches, la fiche de compréhension orale, le polycopié sur lequel ils ont pris des notes constituent la trace écrite, un réservoir d'idées et de nouvelles connaissances qu'il va falloir exploiter.

Et ce qui importe plus que tout cela, c'est l'activité qu'ils ont déployée à travers les différentes tâches effectuées ; elles leur ont permis de s'approprier des informations qu'il va falloir maintenant utiliser dans une production plus élaborée.

Pour cela, un jeu de rôle est proposé par l'enseignant. Pour le réussir, les élèves devront s'emparer du travail déjà réalisé, et le réinvestir dans une activité de production orale. Ils vérifieront ainsi ce qu'ils ont appris et compris en agissant à partir des connaissances nouvellement acquises.

La consigne suivante est distribuée :

« Vous allez participer à une émission de radio dans laquelle le père, la mère, les amis, l'entraineur de Teresa Perales viendront apporter leurs témoignages sur la sportive. »[9]

Chaque groupe tire au sort un rôle et dispose d'un temps de préparation. Puis les élèves ont un temps d'entrainement et un élève viendra représenter son groupe au jeu de rôle. La prise de parole tiendra davantage de la production orale en continu qui englobe tout ce qui a été vu, sans exclure pour autant quelques interactions entre les différents acteurs.

Phase 5 : L'article de journal

Les élèves son maintenant invités à rédiger un article pour le journal du collège dans lequel ils présenteront la sportive et exposeront les contraintes et les efforts que demande le fait d'être un sportif de haut niveau.

Phase 6 : L'analyse

En fin d'atelier vient un moment d'évaluation au cours duquel les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. En plus d'être une occasion de récapituler ce qui a été étudié, l'analyse est une des façons d'ancrer les apprentissages qui se font à travers des étapes successives. Car les élèves doivent prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas par magie. Il est le fruit d'un travail et d'une mise en relation où se croisent les activités de réception et de production (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) dans lesquelles le linguistique ne peut être que présent. L'analyse clôt l'atelier et demande un regard réflexif qui permet de voir le chemin parcouru.

Sandrine Surace
Collège Bel-Air à Thoissey
Secteur Langues du GFEN

7 Voir à ce propos Henri Bassis, « Cinq outils de lecture » in GFEN, *Dialogue*, « Lire c'est inventer », n° 68, 1989 pp.12-16.

8 En espagnol : *Vais a poner los fragmentos en orden, tal como se encontraban en la grabación.*

9 En espagnol : *Vais a participar a un programa de radio en el que el padre, la madre, los amigos de Teresa Perales vendrán a hablar de la deportista.*

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni

Peut-on, compte tenu du temps dont nous disposons, « tout faire » en classe ? Des propositions d'articulation entre différentes modalités de travail, dans une dynamique d'autoformation, pour favoriser et stimuler le projet d'apprendre.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Depuis la mise en place de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) à l'université Lyon 2, les langues font partie des enseignements transversaux. Ces enseignements assurés par le Pôle langues du département FILTRE font partie du parcours LMD aux semestres 1, 2, 3 et 4, à raison de 21 heures d'enseignement par semestre. Le public est composé d'étudiants non spécialistes. D'autre part, la certification CLES (Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur) est proposée à tous les étudiants en L2 (2e année), à la fin du semestre 4. Notre objectif est d'amener tous nos étudiants en fin de semestre 4 à pouvoir présenter et à réussir la certification de niveau 1 et 2.

Dans ce contexte, nous avons trouvé nécessaire de faire évoluer le dispositif de l'enseignement de l'espagnol qui concerne un effectif de 1600 étudiants, première et deuxième années confondues, dans la continuité de ce qui avait été initié par l'équipe enseignante en place, pour répondre aux besoins engendrés par cette nouvelle situation :

- Comment prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants que nous accueillons ?
- Comment réfléchir au parcours de formation compte tenu du peu de temps d'enseignement dont nous disposons ?
- Comment concilier le projet d'enseignement et le projet d'apprentissage pour favoriser l'engagement et l'activité intellectuelle des étudiants ?
- Comment envisager les différentes possibilités qui s'offrent à nous en termes d'évaluation ?

Le dispositif de travail en espagnol au Centre de Langues

Nos groupes d'espagnol accueillent des étudiants de plusieurs filières, ayant des parcours de formation en espagnol fort différents : certains sont des bacheliers sortants, d'autres ont délaissé l'apprentissage de cette langue depuis plusieurs années et souhaitent le reprendre. Avant la rentrée universitaire, nous les invitons à se positionner pour pouvoir intégrer le niveau (A2-B1-B2-C1) dans lequel ils vont travailler pendant l'année. Cette auto-évaluation que nous avons affinée depuis quelques années nous donne maintenant satisfaction puisque les étudiants se trouvent ainsi répartis selon leur niveau avec très peu de cas à revoir. Pour autant, les compétences langagières sont très différentes d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'un même groupe, d'autant plus que la préparation au baccalauréat au lycée les a amenés à travailler davantage le commentaire que les activités de compréhension orale et de production orale en interaction, par exemple.

D'autre part, le temps d'enseignement à notre disposition est terriblement réduit, ce qui nous a obligées à nous poser un certain nombre de questions : Est-il nécessaire de travailler toutes les activités langagières en cours ? N'est-il pas plus pertinent de réserver le temps de travail en présentiel – avec l'enseignant – pour des activités où son expertise est requise : mises en situation sollicitant les différentes activités langagières, conscientisation des processus à mettre en œuvre pour la compréhension ou l'interaction ? Ne peut-on pas s'entrainer par ailleurs ? C'est ainsi que nous avons été amenées à proposer à la fois un enseignement en TD, en présentiel, combiné à un parcours personnalisé qui est celui de l'autonomie guidée : chaque étudiant élabore selon ses besoins un projet d'auto-formation pour le semestre qu'il devra mener à bien, en utilisant les ressources mises à sa disposition, et bénéficie d'un accompagnement pédagogique tout au long de son parcours. Notre département possède deux salles de travail (salle de documentation et salle multimédia) ainsi que des ressources diverses sur place et également en ligne auxquelles nos étudiants peuvent accéder. Les enseignants participent activement à l'alimentation de ces ressources notamment par la didactisation du matériel.

L'autonomie guidée : un paradoxe ?

L'autonomie guidée prend appui sur le concept d'auto-formation dérivé des mouvements ouvriers du XIXe siècle et de l'auto-didaxie. Elle propose un dispositif éducatif qui intègre autonomie et guidage. L'autonomie guidée telle que nous la pratiquons a pour objectif de concilier la part d'autonomie nécessaire à l'étudiant dans son projet d'apprentissage et un guidage – ou plutôt une guidance – qui lui permettent de s'engager et de se maintenir dans ce projet. Le concept de guidage réside dans un balisage du parcours des élèves, alors que celui de guidance consiste à :

> *« Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs…*
>
> Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance.
>
> La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie. »

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

En début de semestre les étudiants doivent, en effet, réfléchir aux objectifs qu'ils vont se donner concrètement. Ces objectifs peuvent être tout à la fois d'ordre linguistique et culturel : ils sont déterminés par leurs centres d'intérêt et leurs besoins en termes de progrès dans l'apprentissage de la langue. Le travail se fait à partir du matériel proposé au Centre de Langues. Au cours du semestre, l'étudiant sait qu'il aura à remettre à l'enseignant, en fonction des objectifs définis dès les premiers TD, 5 travaux dont 3 seront assortis d'une production écrite : expression d'un point de vue à propos du support de travail choisi, de la thématique, etc. L'enseignant assure un suivi de ce travail à travers une évaluation formative qui permet à l'étudiant d'avoir un retour régulier de ses progrès et du travail d'approfondissement qu'il lui faut éventuellement faire. Deux TD sont consacrés, en outre, à une réflexion collective à propos du travail en autonomie guidée, qui permet aux étudiants de mieux comprendre le dispositif, de s'entraider pour déterminer la poursuite du travail, et aux enseignants de mieux percevoir les difficultés, les obstacles et d'opérer les réajustements nécessaires.

Savoir choisir ses ressources

Dans notre Centre de Langues, les étudiants peuvent trouver de nombreuses ressources, ce qui pose souvent la difficile question du choix : que choisir pour travailler telle activité langagière tout en ayant le loisir de découvrir des aspects nouveaux de la culture espagnole ou latino-américaine ? Au départ il leur est conseillé, une fois que les objectifs sont définis, de travailler sur des supports différents, mais de commencer avec des documents didactisés proposant une préparation à la lecture ou l'écoute du document, des activités de compréhension du document – compréhension globale, de détail –, une éventuelle réflexion grammaticale. Chaque document audio, vidéo ou écrit, est accompagné d'une fiche de correction pour la partie compréhension et d'une proposition de production écrite où l'apprenant doit s'impliquer : utilisation de la 1re personne, production type lettre, compte rendu de réunion, article d'opinion, etc.

Certains étudiants sont déstabilisés par la présence des corrections ou des scripts – quand il s'agit d'enregistrements – et l'invitation qui leur est faite de vérifier leur travail à l'aide de ces ressources. Le travail d'accompagnement que nous faisons s'avère alors indispensable pour leur faire dépasser des habitudes forgées dans leur scolarité – pourquoi corriger le travail puisqu'on a les solutions ? – et comprendre que c'est un travail de réflexion personnelle qui est requis : travailler la stratégie de lecture/écoute globale en s'appuyant sur le contexte, la recherche de vocabulaire, d'expressions pour la compréhension de détail… « Se corriger » immédiatement leur permet de se rendre compte de ce qui les a empêchés de comprendre : « j'ai lu trop vite », « j'ai confondu telles formes verbales », etc.

L'enseignant va assurer un suivi plus particulièrement sur la production écrite, retournant à l'étudiant son travail accompagné d'une fiche d'évaluation qui lui permet de faire un retour sur l'ensemble des tâches conduisant à cette production et sur les erreurs. La difficulté pour l'étudiant, c'est de comprendre que, s'il fait certaines erreurs systématiquement depuis plusieurs années, cela signifie que, malgré toutes les corrections, les explications données, il n'a pas intégré la ou les formes correctes, ni la stratégie adéquate face à un problème précis, et qu'il lui faut maintenant faire l'effort de rechercher et de comprendre par lui-même.

Oser prendre des risques

Ce travail en autonomie guidée repose donc sur la participation active de l'apprenant et sur la réflexion qu'il est amené à faire sur son apprentissage. Pour l'aider à mener à bien cette activité réflexive nouvelle pour lui, il doit tenir un « cahier de bord » dans lequel il consigne tout ce qu'il fait en espagnol, y compris lorsque c'est extra-scolaire (*« J'ai renseigné aujourd'hui quelqu'un dans le métro, je me rends compte que j'ai eu du mal à lui indiquer son chemin : je vais revoir comment on dit "aller tout droit" …»*). À chaque fois il devra se demander pourquoi il a choisi de travailler sur tel ou tel document, ce qu'il attendait de ce travail, si l'objectif qu'il s'était fixé a été atteint, ce qu'il a appris de nouveau, ce qu'il a eu à réviser, etc. En fin de semestre, il va présenter, lors d'un entretien, le bilan de son travail en autonomie, afin d'être conscient de sa démarche, des résultats, des points qu'il lui reste à travailler. Cette présentation se fait en binômes afin que chacun puisse bénéficier de l'expérience de l'autre et s'en inspirer éventuellement, pour dépasser d'éventuels blocages.

Nous avons décidé, ces dernières années, de bien séparer la partie formative – sans note, mais avec une évaluation mettant l'accent sur les acquis et les non-acquis – de la partie normative – évaluation sommative. L'apprenant doit donc être guidé et non sanctionné tout au long de ce travail en autonomie. Avec une évaluation normative l'étudiant n'ose pas prendre des risques qui pourraient se concrétiser par une mauvaise note, et ne fait, dans ce cas, que ce qu'il sait déjà faire, ou bien se fait aider ou reprend ce qu'a fait un étudiant qu'il estime d'un meilleur niveau que lui. Comment pourrait-il y avoir l'apprentissage dans ces cas-là ? Sans note, l'étudiant peut prendre des risques et s'entrainer dans ce qu'il ne sait pas faire et qu'il veut apprendre. Il sait qu'il aura, en retour, des indications pour progresser là où il n'a pas bien réussi. En revanche, en fin de parcours, il devra montrer qu'il a fait le nécessaire pour progresser : l'évaluation sera alors normative et basée sur un scénario d'évaluation qui permettra d'évaluer ses performances dans les différentes activités langagières

Bilan et propositions

Mettre en œuvre et faire vivre l'autonomie guidée telle que décrite antérieurement n'est pas aussi simple que l'on pourrait le croire. Les étudiants sont habitués à se placer en position passive, suivre les indications données, apprendre ce que l'enseignant a choisi de leur enseigner, et faire des exercices pour avoir des notes.

L'arrivée à l'université est déjà, en soi, un grand changement et le passage à l'autonomie guidée est un changement de plus, peu évident pour nos étudiants qui étaient des bacheliers deux mois auparavant. La difficulté réside surtout pour eux dans le fait de se mettre en projet d'apprendre en ayant un regard réflexif sur leurs manières de faire et les objectifs à poursuivre. Le plus souvent leur bonne volonté n'est pas en cause, bien au contraire : combien nous disent « je vais réviser toute ma grammaire », « je vais revoir mes conjugaisons », tâches que, bien évidemment, ils ne peuvent mener à leur terme car elles sont trop générales. Cela nous amène, déjà depuis un ou deux ans, à nous poser la question du

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

tutorat dès le premier semestre, assuré par des étudiants plus avancés, et d'une guidance de la part des enseignants encore plus efficace et compréhensible pour l'étudiant : il s'agit de leur proposer un environnement qui les mette en projet d'apprendre et de progresser parce qu'ils bénéficient d'un accompagnement sécurisant, l'objectif étant qu'ils puissent s'autoriser à prendre les risques inhérents à l'apprentissage, surtout dans une perspective nouvelle, à travers des activités langagières peu développées dans leur parcours antérieur. C'est pourquoi nous envisageons de tenir des permanences en début de semestre qui permettent aux étudiants d'exposer dès le départ et de résoudre le plus rapidement possible leurs interrogations concernant le système nouveau et complexe qui leur est proposé.

Nous réfléchissons également à une alternative aux entretiens de bilan de fin de semestre pour les étudiants de deuxième année. Notre projet, c'est de leur demander d'articuler leurs différents travaux réalisés en autonomie guidée autour d'une thématique ou d'une problématique qui donnerait lieu à une réalisation finale, type « chef-d'œuvre », à présenter en fin de cursus. L'étudiant devra se poser la question du choix des objectifs, des ressources qui vont lui permettre de réaliser ce chef-d'œuvre. L'enjeu, c'est que l'apprenant bâtisse un projet autour d'éléments qui l'intéressent et le concernent, tout en travaillant toutes les activités langagières. Il nous semble important que l'étudiant rende compte de ce travail oralement et qu'il « raconte » son parcours en présence d'autres étudiants avec lesquels peut s'instaurer une discussion. L'étudiant aura été alors acteur de toutes les phases du projet, l'enseignant ayant assuré la guidance.

À transférer dans le secondaire…

Cette modalité de travail nous parait répondre à un certain nombre de questions qui se posent aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Nous pensons qu'elle ne doit pas être réservée au seul contexte universitaire. La mise en place de centres de ressources permettant de mettre en projet les élèves dans une dynamique d'auto-formation nous semble tout à fait réalisable dans le secondaire. Notre expérience nous pousse à poursuivre la réflexion dans ce domaine, dans la mesure où nous pouvons constater que nos étudiants sont de moins en moins réservés sur cette proposition de travail et qu'ils expriment, à travers leurs évaluations, chaque fois davantage de confiance dans ce dispositif. Pour autant, notre vigilance ne doit pas cesser de s'exercer afin de maintenir la cohérence entre les différents temps de travail – en présentiel et en autonomie guidée – et l'articulation entre l'individuel et le collectif dans le projet d'apprendre.

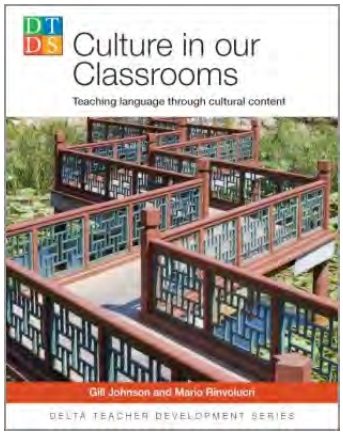
Élisabeth Pardo-Jandard, Isabel Pradat-Paz et Maria-Alice Médioni
Centre de Langues
Université Lumière Lyon 2

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Deux fiches extraites de «Culture in our Classrooms»

Gill Johnson et Mario Rinvolucri



En complément de sa contribution sur l'évaluation, Mario Rinvolucri nous fait parvenir quelques extraits de son dernier ouvrage

Culture in our Classrooms

Gill Johnson et Mario Rinvolucri , aout 2009, Delta Publishing

http://www.deltapublishing.co.uk/

Fiche 1

Suis-je différent de ma culture ?

Am I different from my culture ?

Niveau : à partir de B1
***Level** : lower intermediate onwards*

Objectif : prendre conscience de ce que nous avons de différent au sein d'une des cultures auxquelles nous appartenons.
***Aim** : to help students to notice where they are out of step with one of their cultures.*

Préparation : Sélectionnez une communauté à laquelle vous appartenez (par exemple votre école, votre ville, votre région, votre pays.) Préparez-vous à expliquer en quoi certaines de vos croyances diffèrent de celles de la majorité et s'éloignent du consensus. Choisissez une communauté à laquelle vos étudiants appartiennent aussi, car ce que vous allez leur dire va constituer un modèle pour leur travail.

***Preparation** : Think of a community you belong to, eg the school/ the town/ the region/ your country, and prepare to tell the students about some of your beliefs that are different to the majority views, the consensus beliefs. Choose a community that your students are also conscious of belonging to, since what you tell them will be a model for their work.*

En classe

1. Racontez à vos étudiants l'exemple que vous avez choisi : comment vous êtes en accord et en désaccord avec les croyances partagées dans la communauté que vous avez sélectionnée. Donnez des exemples précis ;
2. Demandez à chacun d'écrire individuellement. Ils doivent penser à deux ou trois désaccords qu'ils ont avec des croyances sociétales (école/religion/ville/région/pays/club/association) et écrire un paragraphe sur chacune ;
3. En groupes de 4, ils échangent sur leurs désaccords ;
4. En grand groupe : Remplir le tableau sur le sujet. Discussion générale.

In class

1. Tell the students to what extent you fit in with the beliefs of the group you have chosen to speak about and to what extent you are out of step with some of those beliefs. Give clear examples ;
2. Ask each student, working individually, to think of two or three disagreements s/he has with societal beliefs (school/church/workplace/country) and to write a paragraph about each ;
3. Group the students in fours to share their out-of-stepnesses ;
4. Get the group to fill the board with their discongruities. General discussion.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Fiche 2

Quatre façons de percevoir nos différences culturelles
Four ways of perceiving cultural difference

Niveau : B2, C1
Level : *intermediate to advanced*

Objectif culturel : Prendre conscience de nos différentes attitudes envers les cultures et les croyances des autres, les expliciter.
Cultural aim : *to help students make their attitudes towards the beliefs and behaviours of another culture explicit and conscious.*

Préparation : Pour bien comprendre les *« quatre façons »* de voir les autres cultures, voici quatre exemples de l'un des auteurs (Mario). Pour les expliquer en classe, trouvez des exemples à vous qui illustrent ces quatre attitudes : vos exemples seront bien plus parlants à vos classes que ceux de Mario.
Preparation : In this preparation section we want to explain the "four ways" to you using personal (Mario) examples so that you can then explain the four attitudes to your class using examples of your own. Your examples will be much more useful to your class than the Mario ones.

Attitude évolutionniste, regard vers le haut (admiration)
The evolutionist upward state of mind

Quand Mario dit : *« J'admire la façon dont les italiens, les maltais les grecs et les espagnols cuisinent avec beaucoup de légumes simples et des pâtes. J'admire comme ils prennent du temps, l'idée d'une cuisine "lente" que l'on déguste lentement, assis longtemps autour d'une table. »*
Mario pense que la cuisine et les repas du nord de la méditerranée ont quelque chose de supérieur à ce que pratiquent la majorité des Britanniques, là où il vit. Il a une attitude admirative.

Mario writes : I admire the way Italians, Maltese, Greeks and Spanish people cook, with plenty of simple vegetables, pasta and olive oil. I admire their sense of timing and the idea of "slow food" and of sitting round a table chatting. Mario feels that the northern Mediterranian way of cooking and meal-socialising is superior to the way his English compatriots live in area. His mental state is one of admiration.

Attitude évolutionniste, regard vers le bas (regard critique)
The Evolutionist downward state of mind

Quand Mario dit : *« De nombreux jeunes mettent du gazon dans tout leur jardin et installent une terrasse en bois près de la maison. Ils ne cultivent ni fleurs ni légumes. Mon fils de 39 ans a fait ça et pour un jardinier comme moi, c'est ni fait ni à faire. »*
Mario pense que sa culture dans le domaine du jardinage est supérieure à celle de son fils. Son fils appartient à une génération qu'il juge avec mépris. L'attitude de Mario est critique.

Mario writes : Many 30 year olds in UK cover their garden with lawn and have a wooden deck near the house.They grow no flowers or vegetables. My 39 year old son does this and I feel a gardener's contempt for him and his doings. Yes, I look down on his way of using his garden.

Mario feels his culture in this area of gardening is superior to his son's. His son is one of many people in this same next generation. Mario feels negative about the next generation's way of using garden space. The state of mind is contempt.

Attitude universaliste
The universalist state of mind

Quand Mario dit : *« Il y a des femmes dans certaines parties de l'Amazonie qui vivent presque nues tandis qu'en Arabie Saoudite, la plupart des femmes sont couvertes des pieds à la tête. Au Royaume-Uni, les adolescentes qui sortent ont des hauts très plongeants, tandis qu'à Tokyo les jupes peuvent être très courtes. Des coutumes très différentes de part le monde, mais de toute façon, très attirantes pour moi, et mes besoins de primate mâle. Au fond, l'important c'est la beauté du corps de la femme, caché ou à l'air ; bien sûr je vois des différences, mais ce sont des différences de surface, derrière lesquelles, sous une apparence ou sous une autre, les cultures habillent les femmes. »*
C'est une attitude qui recherche les similarités au-delà des différences.

Mario writes : There are women in some parts of Amazonia who wear almost nothing while women in Saudi tend to be covered from head to foot. There are teenage party goers in UK who show plenty midriff while in Tokyo skirts can be very short.
Sure, the customs are different across the world but the central thing for me is the beauteous, attractive female body that is being either hidden or revealed and that calls out to my male, primate, biological need. I see plenty difference, but it is only on the surface. Women attract me anyway, whatever the culturally governed wrapping or absence of it. This state of mind is about seeing sameness beyond apparent difference.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Attitude relativiste
The relativist state of mind

Quant Mario dit : *« En Italie dans les magasins je pose mon argent sur le comptoir entre le vendeur et moi. Au Royaume-Uni, je le mets dans la main du vendeur. J'ai une attitude relativiste car je peux faire les deux, ce qui convient à chaque contexte. »*
Cette attitude est équivalente au bilinguisme : Mario s'adapte parfaitement aux deux façons de faire avec l'argent selon le contexte.

Mario writes : In a shop in Italy I place my money in the money container on the counter between the assistant and me. In UK I put money onto the assistant's hand. My state of mind is relativist as I can produce either behaviour in the correct cultural setting. Switching behaviours costs me nothing.
The state of mind is similar to bi-lingualism… both money behaviours feel appropriate, good and comfortable to Mario in their contexts.

Nous procédons tantôt d'une façon, tantôt d'une autre. Il s'agit d'un outil pour les décrire. Aucune attitude n'est « la bonne » ou « celle qu'il faut ».
Maintenant préparez vos exemples à vous pour ces quatre façons de voir les différences culturelles.

The above four states of mind are intended as descriptive frames. There is no feeling that one state of mind is "better" or "morally superior" to another.
Now prepare your own personal examples of the four states of mind.

En classe

1. Raconter au groupe un moment où vous avez adopté une attitude admirative.
   On peut évoquer des attitudes sociales admiratives (par ex. celles de peuples colonisés pour les colonisateurs, à certains moments) ;
2. En groupes de 4, les étudiants cherchent des moments où ils ont eu de telles attitudes par rapport à des cultures différentes des leurs, dans leur pays ou à l'étranger, dans leurs groupes sociaux, ou leurs familles .
   Mise en commun de quelques exemples en grand groupe ;
3. Procéder de même avec les trois autres attitudes, conservant bien les exemples des étudiants, pas les vôtres ;
4. Terminer le cours par la question : Quelle est la chose la plus interessante que vous avez apprise sur vous-même pendant ce cours ?

In class

1. *Tell the group of a time when your state of mind was evolutionist upwards.*
   If appropriate give further examples eg: colonised people sometimes have this attitude towards the colonising culture.
2. *Ask the students to work in fours and come up with times when they felt this way towards the mindset and behaviours of another cultural group in their country or abroad. It could be a different cultural sub-group within their extended family.*
   Bring some of the ideas from the groups into the plenary.
3. *Follow the two steps above working on the other three cultural states of mind, kicking off with your own personal examples each time.*
4. *Round off the lesson by getting answers from round the group to this question:*
   What is the most interesting thing you have found out about yourself in this lesson ?

Basé sur une classification de Richard Shweder, de l'université de Chicago. D'après ce chercheur, nos regards sur les autres peuvent prendre 4 formes :

- *Downward evolutionist (looking down on)* : **Évolutioniste vers le bas** (regard critique)
- *Upward evolutionist (looking up to)* : **Évolutioniste vers le haut** (admiration)
- *Universalist (sameness)* : **Universaliste** (voir les points communs derrière les différences)
- *Relativist (both OK)* : **Relativiste** (connaissance et pratique des différences)

Acknowledgement : We met the above thinking/feeling frame in the work of Richard Shweder. His terms are :

- ***Downward evolutionist*** *(looking down on)*
- ***Upward evolutionist*** *(looking up to)*
- ***Universalist*** *(sameness)*
- ***Relativist*** *(both OK)*

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

5 - De l'évaluation

Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère

Mario Rinvolucri

Quelques pistes pour laisser toute sa place à la psychologie lorsqu'on évalue en langue. Ce texte est issu d'une conférence donnée en Turquie en avril 2002, avec les remerciements de l'auteur aux organisateurs qui l'ont poussé à parler d'un sujet qu'il évite trop souvent. (Extraits, adaptés par Sylvie Abdelgaber)[1]

Si vous trouvez le monde d'*Alice, de l'autre côté du miroir* à la fois troublant, stimulant et étrange, vous êtes comme moi devant le monde des tests de langue, et son absence de considération pour la personne de celui qui les passe.

Le peu que j'ai pu lire sur les tests parle à peine de l'être humain invité, voire forcé à se soumettre à cette situation de crise que représente la salle d'examen. Et sans considération pour cette dimension humaine, quel est l'intérêt d'élaborer et de perfectionner des tests étalonnés de manière parfaitement scientifique ?

Les examens sont injustes par nature

Les examens jouent différemment sur les individus. Personnellement, en situation d'examen, je me sens souvent gonflé d'adrénaline et cela stimule chez moi la joie de réussir, le gout de la compétition et du risque. Chez mon frère, au contraire, l'effet destructeur était dévastateur au point que parfois, il ne pouvait pas tenir un stylo. Mais des cas comme celui de mon frère ne sont pas traités dans la littérature sur les examens. Cette année 2003, je n'ai trouvé le terme « anxiété » dans aucun index de livres portant sur les examens. D'ailleurs, je n'ai trouvé d'exemple de stress en examen que dans un journal de psychiatrie. Et pourtant, est-ce que cela ne fait pas partie de tout examen ?[2]

Le cadre que s'impose le candidat aux examens

Outre cet aspect psychologique, qui génère, en négatif ou en positif, des états corporels, émotionnels ou mentaux différents, il nous faut regarder l'aspect cognitif inhérent à la situation d'examen. La plupart des candidats entrent dans une salle d'examen avec une attitude visant à éviter les fautes au maximum. Souvent, ils savent très clairement quels points ils ne connaissent pas du tout, ou mal, et ils feront tout pour que ça ne se voie pas. Un exemple très parlant a été analysé en mesurant le nombre de fautes selon la nationalité des candidats à un examen d'anglais. Les Japonais ne font aucune faute sur les propositions relatives : elles n'existent pas dans leur langue et donc ils les évitent scrupuleusement.

Cette posture d'évitement est-elle positive ? Montre-t-elle ce que vous faites de mieux dans la langue cible ? J'ai le sentiment que la peur de se tromper inhibe la créativité linguistique et intellectuelle naturelle.

Un jour, j'ai montré une lettre d'un étudiant à un examinateur. Il a lu les huit pages écrites à la main où mon élève essayait de m'expliquer des notions d'économie (sa spécialité) : *« Ça n'a pas été écrit pour un examen »*, conclut-il. Et bien sûr il avait raison, mon élève, avec son petit niveau linguistique, m'écrivait pour me faire comprendre quelque chose malgré les lacunes de son anglais. Cette langue de communication n'était pas du tout la même que celle dont un examinateur a l'habitude. On peut dire que les gens qui passent des tests sont mis dans un état défensif du point de vue linguistique. Ne mesurons-nous pas ainsi leur manière la plus rétrécie de s'exprimer ?

1 Nous reprenons ce texte en 2009 ; avec quelques années de distance, la question nous semble toujours pertinente, même si les références pour nos lecteurs francophones demanderaient sans doute à être actualisées. (ndlr)

2 Des ouvrages en français traitent de cette question. Citons notament :
Merle Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1998
Perrenoud Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

John Fanselow dans *Breaking Rules* (Longman, 1987) suggère qu'en situation d'examen, c'est toujours l'examinateur qui a l'initiative, ne serait-ce qu'en posant le sujet, les questions, avec ou sans grille de réponses, en choix multiples ou autres. Le candidat joue toujours sur le terrain de l'autre, avec les règles imposées par l'autre.

Je pourrais citer l'histoire de l'étudiant américain de physique qui a proposé à un examen des solutions qui sortaient des conventions implicites habituelles, au mépris de l'obéissance et de la passivité qu'on y attend normalement. En réponse à la question *« Comment mesurer la hauteur d'un bâtiment à l'aide d'un baromètre ? »*, il a commencé par proposer d'attacher le baromètre à une ficelle, descendre la ficelle le long du bâtiment et en mesurer la longueur. Le professeur Alexander Calandra, de l'université de St-Louis, raconte comment il a arbitré la suite de cette histoire avec beaucoup d'humour[3].

Où sont les voix humanistes qui auraient des choses à dire sur les tests de langue ?

Lorsque l'on explore la littérature humaniste, on ne trouve pas grand-chose. Les auteurs humanistes du monde de l'anglais langue étrangère[4] sont fascinés par l'apprentissage et ses processus. À eux tous, ils ont écrit des milliers de pages sur l'apprenant comme personne et le besoin de créativité… mais rien sur les tests et les examens, à l'exception de l'ouvrage de John Fanselow cité plus haut. C'est dommage. Tous les enseignants se penchent à un moment ou à un autre sur cette difficile question de l'évaluation ; pourtant chez Pilgrims[5], notre excellente équipe de formateurs motivés par le côté humain n'a proposé de session sur l'évaluation qu'une seule fois depuis 25 ans. Sans doute par manque de motivation… Mais laisser ce domaine à des gens dont la tendance naturelle est de mesurer, quantifier, évaluer pourrait les conduire à se considérer comme les « gardiens » de ce domaine.

Quelques caractéristiques d'une évaluation humaniste

Première question à se poser : *« Qu'est-ce qu'une langue ? »*

Un mot, dans une langue vivante, met en jeu la personne. Comme le seul mot que je connais en turc par exemple : *merhaba*. Il a des sons agréables, liés à la chaleur de l'accueil que je viens de recevoir, une poignée de main, quelque chose *« de Mario »*. Pour moi, comme pour Carter et MacCarthy de l'université de Nottingham[6], la langue est avant tout relation, c'est un lien essentiel entre des personnes qui se rencontrent, dans un certain contexte, visible dans la façon dont la langue est employée, surtout à l'oral.

Un des problèmes de la plupart des tests du vingtième siècle, c'est qu'ils ne prenaient pas en compte cet aspect relationnel. Ils traitaient la langue comme une somme de connaissances inertes. Pas de *« je-tu »* dans les examens, on parle à la troisième personne, et surtout on « parle » pour le stylo rouge du correcteur.

Comment tester la capacité à établir des relations avec la langue ?

C'est une question révolutionnaire, pour laquelle je voudrais juste proposer quelques petits éléments de réponse, sans avoir moi-même encore testé cela dans une réelle situation d'examen.

Test d'expression écrite, niveau intermédiaire

1. Dire aux candidats que les 6 meilleurs écrits seront publiés sur le site Internet de l'école pour être lus par tous, élèves et parents. (On fournit aux candidats un auditoire en chair et en os, un auditoire à priori bienveillant qui pourrait comprendre leur propre famille) ;
2. Fournir quatre ou cinq extraits d'une page de bonne prose en anglais. La consigne est de lire et relire ces pages pendant 15 minutes avant d'écrire. Leur demander de bien s'imprégner de la voix de ces écrivains, d'y prendre plaisir ;
3. Demander aux étudiants d'écrire leur propre texte, inspiré de l'un des extraits proposés. Ils peuvent juste s'inspirer du style, ou même écrire la suite ou ce qui précédait l'extrait de leur choix ;
4. Afficher les textes des étudiants pour que tout le monde les lise et sélectionne les 6 à publier ;
5. Ensuite seulement, l'enseignant corrigera et attribuera l'évaluation habituelle, selon les critères de correction linguistique.

Test d'expression écrite, niveau débutants

1. L'enseignant demande à chacun de lui écrire une lettre de deux pages sur un sujet nouveau pour la classe. (Un sujet technique, personnel, au choix) Les candidats écrivent autant que possible en anglais mais peuvent employer leur langue si c'est indispensable… ;
2. L'enseignant corrige ;
3. Les étudiants peuvent rechercher en groupe l'anglais qui a manqué. L'autorisation d'utiliser sa langue permet aux étudiants de s'exprimer bien plus largement que ce qu'ils oseraient essayer de faire sans. Le test sert aussi de base à de nouvelles acquisitions.

3 Sur internet, en anglais, *The Barometer Story* by Alexander Calandra. **Voir cet exemple.**

4 Mario Rinvolucri cite des gens comme Caleb Gattegno, Earl Stevick, Charles Curran, Lozanov, Herbert Kohl, Gertrude Moskowitz, Bernard Dufeu, John Morgan, Herbert Puchta, Alen Maley, Alan Duff.

5 Pilgrims, basé à l'université de Canterbury, est l'entreprise de formation, essentiellement pour enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) où travaillle Mario Rinvolucri.

6 Auteurs d'une grammaire anglaise de réference, basée sur un corpus écrit et oral, publiée chez Cambridge University Press, voir *Cambridge Grammar of English, a Comprehensive Guide* by Carter Ronald et McCarthy Michael, 2006

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Dans ces deux tests, les étudiants ont vraiment quelqu'un à qui écrire. Ils ont une tâche d'écriture qui les met en relation, que ce soit avec l'enseignant ou les lecteurs du site. Le premier exercice les met aussi en relation avec les auteurs des textes distribués. Dans les deux tests, les étudiants choisissent leur sujet et « jouent sur leur propre terrain ». Pour obtenir une bonne note, il faudra non seulement éviter les fautes, mais surtout, se faire comprendre.

Je n'irai pas jusqu'à dire que ce type de test empêche le stress, la peur ou l'anxiété, mais j'espère que ça peut les réduire un peu.

Expériences de tests « humanistes »

Tests proposés par les mouvements coopératifs

Dans cette approche, largement pratiquée dans l'éducation secondaire américaine, les étudiants font l'essentiel de leurs travaux en groupes de 4 à 6. Les groupes sont formés avec autant d'hétérogénéité que possible, du point de vue de l'origine, de la classe sociale ou du niveau scolaire.

Au moment de l'examen, les membres du groupe travaillent encore ensemble, en coopération. Les plus forts aident les plus faibles. C'est l'intérêt de tous, car les travaux seront, certes, relevés individuellement et l'évaluation sera individuelle, mais la note attribuée en fin de compte sera la moyenne de celles du groupe.

Cette façon d'évaluer pose problème dans des sociétés individualistes, en Allemagne, par exemple, mais correspond bien à ce qui se passe dans la vie professionnelle : une équipe d'ingénieurs qui construit un pont sera jugée sur le résultat d'ensemble…

Co-évaluation enseignant-étudiants

Évaluer le travail de quelqu'un d'autre vous place dans une position de parent ou de supérieur hiérarchique par rapport à cette personne. Il y a eu des essais pour partager cette forme de pouvoir dans les cinquante dernières années.

Par exemple, une expérience en Allemagne est décrite minutieusement par Christophe Ruehlemann dans son article (**à lire en ligne**).

On y voit comment pas à pas, l'enseignant laisse la décision aux étudiants.

À la question *« Qui profite d'un tel système d'évaluation partagée ? »,* la réponse de l'auteur est claire : tout le monde.

Pour l'enseignant, les désaccords sur les résultats sont une source d'enrichissement. En général, il n'y a pas de désaccord sur la sanction des fautes qui se solde par une bonne harmonie entre les notes attribuées par les enseignants et celles des étudiants. Par contre, ce sont certains critères plus positifs, par exemple « la variété », qui font apparaitre de grandes différences entre les attentes de l'enseignant et ce qu'en ont compris les étudiants : ces différences pointent vers de nouveaux domaines à travailler.

Du côté des étudiants, dépasser l'exercice de langue et en faire une occasion de lire les autres fait de la classe une communauté de travail où chacun gagne en autonomie et responsabilité. Le droit de juger en fait partie et n'est plus réservé au professeur.

Auto-évaluation des étudiants

Carl Rodgers[7] décrit les travaux d'un professeur de neurophysiologie, le Dr Herbert Levitan. Dans un cours de licence, dont il négociait déjà le contenu et les méthodes avec les étudiants, le professeur décida de pratiquer un système d'auto-évaluation. Chaque étudiant eut à fournir un dossier contenant ses travaux du semestre, un carnet de bord avec ses réflexions sur son travail, et une note justifiée.[8]

Levitan écrit qu'il prévint les étudiants qu'il se réservait le droit, voire se donnait le devoir, de commenter leur évaluation, mais qu'il la respecterait.

Voici deux exemples d'auto-évaluation qu'il rapporte :

> *« M'auto-évaluer n'est pas facile, mais je vais essayer d'être objectif. Je trouve que j'ai beaucoup avancé depuis le début du cours. Au lieu d'apprendre juste des faits, j'ai appris à poser des questions et aborder des problèmes. Plus important encore, j'ai appris à chercher par moi-même. Je pense que mes efforts valent un B. »*
>
> *« Le temps que j'ai passé par rapport au temps que j'aurais pu y passer et au nombre de concepts que j'aurais pu apprendre ne me vaut qu'un C. Je ne crois pas valoir plus car je n'ai pas essayé de synthétiser un sujet pour un devoir. Je ne crois pas valoir moins, en tous les cas, le temps passé et ma satisfaction d'avoir appris tout ce que j'ai appris ne valent pas moins. »*

Levitan avait l'expérience du même cours sur le même sujet. Sans consultation des étudiants, 30 à 40 % d'entre eux laissaient tomber chaque année. Cette fois, aucun abandon n'a eu lieu. Bien sûr, ceci ne marcherait pas dans tous les contextes ni toutes les cultures. Ce que l'on peut généraliser dans toute expérience dépend de nos croyances et de notre culture.

Auto-évaluation de cet article

Les lecteurs convaincus, ceux qui croient que les aspects psychologiques des tests doivent rester dans l'ombre, faute de quoi, nous pénétrons un domaine trop sensible et cela ne sert à rien, tu n'auras fait que les conforter, Mario, et renforcer

7 Dans *Freedom to Learn for the 80's*, édité par Charles E. Merrill, 1983.

8 Sur des échelles de lettres à l'américaine.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

leurs convictions. Ils vont maintenant passer encore plus de temps et d'énergie à confirmer la validité de leurs systèmes et de leurs certitudes.

Ceux qui ont plus ou moins accepté les tests et examens actuels comme une donnée sur laquelle ils n'ont pas prise ouvriront peut-être un œil sur un nouveau paysage, sans doute un peu flou.

Les gens qui ont toujours pensé que les tests étaient injustes trouveront dans cet article de quoi articuler des choses qu'ils ont toujours ressenties et soupçonnées.

Des gens prêts à essayer d'autres choses trouveront peut-être une motivation pour essayer les propositions pratiques de la deuxième partie.

« Je me mets un B+++++ pour l'effort.

Un B- pour l'étendue et la profondeur de mes connaissances dans ce domaine.

Un B+ pour le ton que j'ai réussi à trouver. »

Autoévaluation de la traductrice adaptatrice

(qui n'est évidemment pas dans la première catégorie… et s'apprête à essayer quelques petites choses pour changer sa façon d'évaluer… peut-être plus du côté coopératif qu'en mettant en jeu le côté compétitif… mais elle y réfléchit et espère entrainer quelques lecteurs dans cette réflexion)

« Pour avoir su respecter les idées de l'auteur (dans l'esprit, plutôt qu'à la lettre) B +++.

Pour les formulations aussi françaises que possible, C : travail à poursuivre, avec tout notre respect pour le métier de traducteur…

Pour avoir trouvé comment raccourcir l'article sans trop le trahir : B »

Mario Rinvolucri
Membre fondateur de Pilgrims, formateur

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Où va le nouveau brevet ?

Valentine Sanchez

Une recherche sur le diplôme national du brevet : la validation en langue, lors de sa première mise en œuvre, a provoqué maints remous mais pas forcément les changements escomptés.

Cet article est issu d'un mémoire soutenu en septembre 2008, à l'université Lumière Lyon 2, dans le cadre du Master 2 Didactique des langues étrangères et TICE[1]. Pendant un mois, invitée par des enseignants d'anglais ou d'espagnol de collège de la région lyonnaise, j'ai pu observer la façon dont ils s'y prenaient pour attribuer le niveau A2. Pendant ce mois d'observation et de rencontre avec des chefs d'établissement et des enseignants, j'ai pu prendre conscience des bouleversements que ces nouvelles mesures introduisaient.

Mon sujet m'a été inspiré par la prise en compte pour la première fois au niveau du brevet des collèges, de la compétence en langue étrangère. En effet, les candidats au DNB 2008, ont eu à faire la preuve d'un niveau de maitrise dans l'une des deux langues étrangères étudiées ; l'obtention du DNB étant conditionnée par l'obligation de détenir le niveau A2 en langue. (*B.O.* nº 22 du 7 juin 2007).

Les enseignants de langue, en cette fin d'année 2008, étaient tenus d'indiquer le niveau de maitrise atteint pour chaque candidat. À partir d'observations réalisées dans deux établissements scolaires, j'ai tenté de voir ce qui s'était éventuellement mis en place pour évaluer le niveau réclamé : ce qui au départ s'apparente à une simple évaluation d'une compétence langagière, ne serait-il pas porteur de transformations plus profondes dans les pratiques ? Au regard de ce que le *Cadre commun de référence* et les textes officiels préconisent, on peut s'interroger sur la manière de faire des professeurs et la cohérence avec les documents officiels. On peut aussi se demander si, dans l'enseignement des langues où les approches sont diverses, une telle réforme n'aurait pas dû être précédée d'un accompagnement plus important pour faciliter son entrée en application.

Un problème de lisibilité

L'entrée en vigueur de la réforme ne s'est pas faite dans une lisibilité évidente, et cela en raison du manque d'information sur les attendus de celle-ci.

Pour la session 2008, des différences notables apparaissent pour l'obtention du brevet des collèges. Les nouveautés introduites concernent la langue étrangère et l'informatique. Un niveau de compétences est exigé dans chacune de ces deux disciplines en plus de la moyenne dans le socle commun de connaissances, obtenue par le contrôle continu de l'année. Le *B.O.* nº 22 du 7 juin 2007 rappelle les conditions pour l'obtention du DNB. Elles correspondent à ce qui suit : les matières traitées pendant l'année de troisième et évaluées en contrôle continu, comptent pour 60 % dans le résultat final, et les notes des trois disciplines évaluées à l'écrit lors d'un examen sur table (math, histoire /géographie, français), à hauteur de 40 %.

L'évaluation du niveau A2 en langue étrangère (*B.O.* nº 3 du 17 janvier 2008) indique que *« la maitrise du niveau A2 est déterminée conformément à l'arrêté du 25 juillet 2005 portant sur le programme du palier 1 des langues vivantes étrangères au collège. À ce titre, les cinq activités langagières sont prises en compte pour attester l'atteinte du niveau A2 »*. Aucune indication n'est précisée sur la manière d'évaluer ces compétences, ce qui va être source d'interprétation tout au long de l'année par les différents acteurs impliqués.

Seules les notes du contrôle continu et des trois épreuves écrites sont cumulables. Pour obtenir le DNB, le candidat doit accéder à la moyenne dans les connaissances générales et détenir le niveau de compétences réclamé en informatique et en langue étrangère. Le professeur de langue peut s'appuyer sur la moyenne obtenue, lors des trois trimestres de troisième, pour valider le niveau A2. Mais certains inspecteurs vont insister sur le fait que ces compétences ne doivent pas être évaluées par une note.

Tout au long de l'année, les discours ministériels se sont succédé, pour s'adapter aux réalités du terrain, et les directives reprises et explicitées par les inspecteurs ont, selon les académies ou la langue, présenté des divergences. Le malaise est aussi venu du manque de formation des enseignants face à la perspective actionnelle, réclamée par la réforme. Un autre écueil a été la difficulté à cerner le niveau pour les nouvelles compétences réclamées, et par conséquent à travailler celles-ci et à les évaluer. Par exemple en LVI, le niveau à évaluer correspondait au niveau A2, et la préparation de l'année visait le niveau supérieur B1. Ce double critère a amené à ne plus considérer les résultats de la fin de troisième, mais ceux obtenus pendant l'année de cinquième. Mais la préparation pendant l'année antérieure, n'avait pas été conduite en fonction des compétences à évaluer (5 au total). Pour finir, les moyennes de fin de cinquième ont servi à accorder le niveau A2.

Des modalités d'évaluation très variées…

La mise en place de cette nouvelle forme d'évaluation, avec des critères identiques à l'échelle nationale (et même internationale), pour apprécier un niveau de compétence, a pris des formes très différentes d'un établissement à l'autre.

1 Le DNB 2008 : Une réforme en application (Entre volonté européenne et aménagements individuels).

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Les différents professeurs rencontrés pour évaluer le niveau A2 ont procédé le plus souvent à un contrôle continu, somme toute habituel, même si des épreuves nouvelles étaient mises en place dans grand nombre d'établissements. L'évaluation pratiquée pouvait prétendre mesurer une seule compétence (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit – production écrite et production orale en continu ou en interaction), mais les cinq pouvaient aussi être regroupées en un seul test. Tout comme pour les établissements, j'ai pu constater qu'il existait, de la même façon, des différences notables entre enseignants de LVI et de LVII au sein d'un même centre scolaire.

En règle générale, les collégiens ont été fortement invités à opter pour la première langue, dans la mesure où le niveau réclamé correspondait à celui de la fin de cinquième. Cependant dans certains collèges, les élèves ont obtenu la validation du niveau A2, alors même que la langue n'était pas enseignée dans l'établissement. Ces centres scolaires ont joué sur le fait qu'ils avaient mis en place le dispositif des classes ouvertes[2] et voulaient donner à leurs élèves toutes les chances d'obtenir leur DNB. Les collégiens, qui ont été évalués pendant les vacances d'avril, ne pouvaient bénéficier de cette facilité que dans la mesure où la langue choisie correspondait à leur langue maternelle. En revanche, dans d'autres établissements, les élèves n'ont pas pu choisir entre la LV1 et la LV2.

Du côté des pratiques de classe

L'évaluation du niveau A2 concerne les collégiens, bien évidemment, mais touche aussi chaque enseignant de langue qui est appelé à s'adapter à une nouvelle manière de travailler. Avec le nouveau brevet des collèges, l'accent semble se porter sur l'évaluation. Mais la rénovation du DNB ne cache-t-elle pas des bouleversements plus profonds ? Le CECRL annonce une nouvelle conception de l'enseignement et de l'évaluation. Si la lettre du CECRL est reprise dans les programmes officiels des langues, son esprit peut-il s'observer dans les pratiques ? En cette année d'entrée en vigueur de la réforme, de quels effets a-t-elle été suivie ? L'observation et les entretiens réalisés auprès de plusieurs enseignants dans différents établissements ont été des indicateurs de ce qui se met en place.

D'après ce que j'ai pu constater, la pratique du cours n'a pas véritablement changé malgré la nouvelle situation. L'enseignant reste, en effet, le centre des interactions, d'où partent et vers qui reviennent tous les échanges. L'approche communicative peut parfois être mise en place, mais l'approche actionnelle préconisée par les directives ministérielles n'arrive pas à s'affirmer. Les cours sont davantage conçus dans le but de faire acquérir à l'élève une somme de connaissances lexicales ou grammaticales que dans celui d'aboutir à la réalisation d'une tâche concrète à visée sociale. Plusieurs raisons ont été évoquées par les enseignants durant les entretiens. Les principales semblent être l'inadaptation des manuels scolaires et le manque de préparation (de formation). Ce sujet reste d'ailleurs un peu douloureux pour beaucoup de collègues.

En règle générale, chez les six enseignants observés, les élèves ont trois heures par semaine et se retrouvent toujours en classe entière. L'étude d'un document dure entre deux et trois heures. Après une première écoute, un travail sur la compréhension globale est entrepris. Les élèves doivent faire des hypothèses sur les personnages présents, leurs liens, le lieu où ils se trouvent… Cette première approche peut être faite avec un QCM, mais n'est pas systématiquement proposée et c'est la réponse aux questions du professeur qui est privilégiée. Lorsque ce premier travail est réalisé, l'enseignant passe à un point de grammaire et à sa « manipulation ». Cette phase peut durer deux heures et c'est à la fin de la deuxième séance qu'arrive la trace écrite qui est un résumé ou une reprise avec les mots de liaison, le vocabulaire et le point de grammaire rencontrés. Pour une enseignante, « l'écrit est plus réservé au travail à la maison ou pour les tests. » Sa présence lui semble plus utile pour le travail à l'oral, qui consiste pour les élèves à répondre à ses questions. L'interaction entre élèves a lieu, pour l'enseignante, pendant l'étude du document. Elle peut aussi correspondre au moment où un apprenant complète ou corrige ce qu'un autre camarade annonce.

Les compétences régulièrement travaillées en cours sont la compréhension, la production orale spontanée qui vient en réponse à une question, et l'expression orale en continu qui s'applique à une reprise. L'interaction et le travail de groupe ne sont pratiquement pas mis en place sauf lors de *pair works* ou en fin d'année lorsque l'effectif est plus réduit, pratique qui relève davantage du behaviorisme que de l'actionnel. La mise en place du niveau A2 fait prendre conscience aux enseignants de l'obligation d'accorder plus de place à l'oral, et pour ce faire de l'évaluer, car leur moyenne est principalement représentative de l'écrit. *« Pour obtenir ces notes, les textes étudiés en classe vont devoir être appris par cœur. Ils serviront à apprécier le rythme, la phonologie, et même l'aisance »,* précise une enseignante. Sur la manière d'acquérir une compétence communicative en cours, rien de nouveau par rapport à ce qui se pratique habituellement.

En dehors des trois tests, préparés et évalués selon des critères communs, les professeurs d'anglais continuent à travailler sensiblement comme par le passé, en se servant des activités proposées dans les manuels. Après la phase de compréhension orale du document, suit celle d'explicitation avec des questions/réponses, pour conclure par une reprise en fin de séquence.

Le *Portfolio* : il n'est pas utilisé car il réclame trop de temps aux enseignants, et *« les élèves ne sont pas toujours assez disciplinés pour le remplir »* disent-ils. De plus, l'achat de ce document doit être pris en charge par la famille. En fin d'année, après la restitution des livres, une enseignante a recours à quelques critères pour faire le bilan de l'année. Si dans tel établissement le *Portfolio* n'est pas considéré comme un outil nécessaire, les personnes qui utilisent ce document dans leur cours reconnaissent le bienfondé de celui-ci. Elles constatent une réelle amélioration dans l'investissement des apprenants par rapport à la langue étudiée, une plus grande confiance en eux et des relations dans le groupe pacifiées.

Les enseignants ont ressenti, dans l'ensemble, la nécessité de travailler davantage en concertation pour préparer des sujets communs et évaluer leurs élèves selon des critères arrêtés en interdisciplinarité. Mais cette préparation, pour importante qu'elle soit, ne saurait suffire. Pour les établissements qui ont opté pour une seule évaluation par compétence, on peut se

2 Dispositif d'aide à la réussite. Les élèves bénéficient de cours supplémentaires, assurés par les enseignants, pendant les vacances scolaires.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

demander dans quelle mesure le jugement peut être fiable. Et pour ceux qui ont préféré se baser sur les moyennes, on peut s'interroger sur les changements consentis dans les pratiques.

Dans un des collèges où j'ai mené mes observations, très peu de candidats n'ont pas été validés. Sur les 167 élèves de troisième, 2 en anglais et 7 en espagnol n'ont pas pu prétendre au niveau A2, en raison d'une extrême faiblesse. Mais chose curieuse, les élèves sont partis sans savoir s'ils avaient les cinq compétences validées. L'évaluation de leur niveau s'est faite au regard des moyennes des trois trimestres, quelques jours avant l'envoi des attestations. On peut se demander comment il est possible d'impliquer l'élève dans ses apprentissages et le rendre plus autonome s'il ignore ses progrès et s'il a atteint les objectifs fixés.

Une année d'incertitude

Les propos recueillis sur des forums ou des listes de diffusion d'enseignants révèlent bien le climat dans lequel la réforme a été vécue. L'inquiétude et la déstabilisation, tant chez les élèves comme chez les enseignants de langue, y transparaissent.

Pour les élèves…

Les réactions au sujet du niveau A2 prouvent que les élèves ne sont pas tenus au courant de ce qui les attend en fin d'année. Certains ont cherché à obtenir plus de renseignements auprès d'autres collégiens mieux lotis. Sur le site **forum acheval.net**, le 9 février 2008, les échanges entre plusieurs internautes témoignent de leur souci de mieux comprendre ce qui se met en place. Cerise, une internaute, écrit : *« Pour le niveau a2 c'est la langue que tu a choisit pour le brevet (enfin nous on avait le choix) et tu dois avoir le moyenne au trois trimestre dans cette matière et après c'est le prof qui te valide la niveau a2… ».* Les élèves comme leurs enseignants reçoivent des discours contradictoires et forcément déstabilisants. *« Venq : ns un coup sur deux c'est pas ^pareil donc on s'enmele bah en fet des fois il nous disent que il faut avoir 10 de moyennne toute lannée puis apres ils nous disent que en fait c'est la prof qui décide bref c'est jms pareil donc on y comprend pls rien!!! »* Les plus analytiques cherchent à traiter l'information de manière plus logique. *« Espoir : Je pense que soit ils vont regarder la liste des 5 compétences, et voir si elles sont toutes validées (acquises ou pas) ou alors certains vont regarder la moyenne et dire qu'à 10 c'est bon. La logique voudrait que vu comment cela est formulé, ils optent »*

… comme pour les enseignants

En début d'année beaucoup d'incertitudes planent sur la manière dont chacun des acteurs va devoir procéder pour remplir ses obligations. Vers la fin de l'année, on peut penser que les choses entre temps se seront clarifiées puisque le brevet des collèges se déroule les 26 et 27 juin et que par conséquent les enseignants auront reçu des directives pour les tirer d'embarras. Mais tout comme les collégiens, ils manifestent sur les listes de diffusion leur désarroi. Certains y expriment leur agacement et d'autres des prises de position face à la validation (ou non) du niveau A2.

Le 5 mai, certains enseignants ne savent toujours pas s'il est nécessaire que les cinq compétences soient validées pour accorder le niveau ou si trois sur les cinq réclamées suffisent. *« Selon un collègue d'anglais qui a rencontré très récemment une chargée de mission, si trois compétences sur cinq sont validées, cela suffit pour obtenir le sésame. De toutes les manières, la validation reste la responsabilité du chef d'établissement qui doit signer. Face au flou et à l'improvisation exaspérante de cette année, l'équipe de langue de mon collège a décidé unanimement de ne pénaliser aucun élève. »* Toute information, de quelque collègue qu'elle vienne, est bonne pour sortir du doute.

Dans un autre établissement, c'est le même souci : ne pas pénaliser le candidat, qui serait éliminé avant de se présenter. Le 3 juin : *« Cette validation du niveau A2 suscite beaucoup de remous au sein de mon collège, car les professeurs de langue n'acceptent pas le caractère éliminatoire de cette mention pour le DNB. Ils ont donc décidé de valider tous les élèves, peu importe leur niveau réel. Le but est de manifester leur mécontentement face à ce nouveau système d'évaluation. »* Ce même état d'esprit revient sur un message laissé le 4 juin par un autre enseignant. *« Ce qui me choque, c'est que l'on change les règles du jeu au cours de la partie, dans la précipitation et la confusion (que de consignes différentes et contradictoires depuis le début de l'année ! Dans l'état de flou actuel et d'improvisation sur ce niveau A2, nous leur avons donné le niveau même si on n'a pas rempli les grilles et que moi j'ai écrit, selon les classes : "Tant d'élèves auraient le niveau mais pour des raisons d'expérimentation et de non-préparation nous décidons que tous les élèves ont acquis le niveau A2". »*

Les enseignants seraient-ils réfractaires à toute évolution ? Marcel Pochard nous rassure à ce sujet. Dans son rapport présenté en janvier 2008 (p. 15) (Rapport sur l'évolution du métier de l'enseignant), il reconnait que *« Les enseignants, parce qu'ils tiennent à préserver leur liberté pédagogique et la grande autonomie dont ils disposent pour faire progresser leurs élèves étant d'emblée rétifs devant toute forme d'organisation, vite perçue comme de nature administrative et bureaucratique* [mais…] *dès lors que les voies et moyens de cette meilleure réussite sont perçus comme légitimes et utiles, les enseignants, ainsi qu'il a été dit plus haut, comme tout acteur social, dans toute branche, sont prêts à accomplir les évolutions nécessaires. »*

Afin d'avoir une vision plus nationale de ce qui se mettait en place, le 22 janvier 2008, un sondage sur le DNB, à l'initiative de Christian Puren, a été mené par l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes)[3]. Suite aux résultats obtenus, cette association et plusieurs organisations syndicales ont demandé au ministre de l'Éducation de suspendre la décision concernant l'introduction du niveau de compétence dans une langue pour le DNB 2008 et d'instaurer un moratoire jusqu'en 2010. Plusieurs facteurs motivaient cette décision, et parmi eux étaient cités : le manque d'informations claires et uniformes au niveau national, d'une formation adéquate pour un grand nombre d'enseignants aux nouvelles pratiques, et l'absence d'entrainement pour les élèves à ces nouvelles formes d'évaluation. Pour tous ces motifs, un traitement égalitaire

3 **Voir sur le site de l'APLV**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

entre tous les collégiens ne pourrait être garanti. Par conséquent dans une nouvelle lettre du 5 juin, la suppression du niveau A2 pour cette année était à nouveau réclamée afin d'apaiser toutes les inquiétudes.

La validation du DNB, en 2008, ne devait pas être considérée à partir d'une note mais d'un niveau A2, A2+, rattaché à la maitrise de certaines compétences : cette décision, adossée au CECRL, est certes novatrice mais ne pouvait faire pour autant disparaitre les écarts manifestes dans la manière d'évaluer des enseignants.

La rénovation du brevet des collèges a néanmoins, semble-t-il, fait prendre conscience aux enseignants qu'ils doivent modifier leur manière de faire. La conception traditionnelle qui consistait à se servir des activités proposées dans les manuels tout en basant les cours sur une phase de compréhension orale suivie de questions/réponses en guise d'explication, et de sa reprise par écrit en fin de séquence, ne peut plus se concevoir ainsi. Les nouveautés que le CECRL introduit dans la manière d'enseigner affectent la hiérarchisation des contenus jusqu'à présent établie selon une progression grammaticale et lexicale, l'évaluation, la place de l'enseignant comme dispensateur de savoir et même le regroupement des élèves. Dorénavant, apprenants et enseignants devront travailler les activités langagières selon une approche actionnelle à partir d'objectifs précis qui ouvrent sur un résultat identifiable. Ce changement dans les pratiques devrait conduire à faire changer les manières d'évaluer et à rendre l'évaluation plus lisible et fiable.

La surprise finale

La mise en place de la réforme a démontré la difficulté à harmoniser l'évaluation et les manières de faire entre enseignants d'un même établissement et même entre les différentes académies. Cette année beaucoup de professeurs de langue LV1 ont travaillé pour permettre à leurs élèves de troisième d'atteindre le niveau B1, tout en mettant en place des évaluations pour s'assurer de l'acquisition des compétences du niveau inférieur réclamé pour le brevet. Pour cette raison, deux formes d'évaluations ont cohabité : l'une, plus traditionnelle, et notée, portant sur les capacités d'expression et l'autre, notée ou pas, pour apprécier le niveau des compétences requis.

Devant tant de disparités et pour éviter un trop grand taux d'échec face à l'exigence du niveau A2 pour le DNB en fin d'année, des enseignants ont constaté, à leur grande surprise, que, d'emblée, le niveau était validé pour tout le monde. Quelques jours avant d'envoyer les résultats à l'académie, les chefs d'établissements auraient reçu comme consigne de l'accorder. Sur les listes, le niveau A2 apparaissait comme acquis pour tout élève de troisième. L'entrée en application de cette réforme est survenue, de toute évidence, de manière trop hâtive.

Valentine Sanchez
Enseignante d'espagnol en collège-lycée, Lyon V^e^

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Les trois textes qui suivent portent sur les certifications en anglais dans les classes de seconde européenne : Comment les établir ? Par qui ?

La décision a été prise par le ministère de choisir comme organisme certificateur le britannique Cambridge ESOL.

Un collègue réagit vigoureusement à cette « marchandisation ». Cambridge ESOL plaide sa cause. Et une collègue nous dit sa perplexité sur le cout de ce choix.

Alerte ! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !

Richard Comerford

À l'heure où l'on s'inquiète de marchandisation de l'école, un professeur nous invite à voir une collusion entre le CECRL et les vendeurs de certifications particulièrement habiles pour se placer sur les gros marchés publics.

En février 2008, nous étions nombreux dans l'académie de Versailles et en France à être convoqués d'office par nos supérieurs hiérarchiques à participer à un stage de deux journées. Objectif de ce stage : nous « habiliter » à faire passer les épreuves orales et écrites d'une certification en anglais, délivrée en l'occurrence par l'organisme certificateur britannique Cambridge ESOL. Cette certification prétendument au niveau B1 du CECRL concernait les élèves de seconde européenne. Le niveau de ce test correspond à celui des classes de troisième de collège.

Au stage, on nous a informés que faire passer ces certifications faisait partie de nos obligations, et qu'aucune rémunération n'était prévue. Nous avons donc sans hésitation fait savoir aux IPR et aux formatrices que nous trouvions cette démarche non seulement inadmissible, mais malhonnête. Mais puisque notre présence à ce stage était apparemment obligatoire, nous nous sommes résignés à serrer les dents et à supporter l'expérience, ne serait-ce que pour nous faire une opinion sur le contenu des épreuves. Ce fut instructif…

Par la suite nous avons informé la direction de notre établissement qu'à plusieurs titres, nous ne souhaitions pas collaborer avec l'organisme de certification en question. Et nous n'avons pas cédé malgré les pressions. Des collègues « volontaires » de deux autres lycées ont donc fait passer les épreuves orales à notre place. Quatre professeurs de notre établissement ont néanmoins été sommés de surveiller les épreuves écrites et la compréhension orale, accompagnés par deux IPR et notre proviseure adjointe.

Des scénarios semblables se sont déroulés dans d'autres établissements en France : certains collègues ont organisé un refus collectif réunissant plusieurs lycées ; d'autres ont organisé le refus solidaire au niveau de leur propre établissement. À juste titre : de quel droit notre employeur, l'État français, pourrait-il nous obliger à effectuer un travail, de quelque nature que ce soit, au profit d'un organisme commercial ?

Puisque ces certifications visent (pour l'instant) un public restreint et donc ne concernent pas directement la plupart des collègues de langues, il serait peut-être utile de fournir quelques éléments qui pourraient les sensibiliser à cette situation et aux enjeux qui en découlent. À méditer, donc :

- Pour le *Preliminary English Test (PET)*, rebaptisé pour l'occasion en *Cambridge English Certificate (CEC)*, le ministère aurait accepté de payer jusqu'à trois millions d'euros à Cambridge ESOL. Les collègues qui participent à l'élaboration des sujets d'examens nationaux, tels que le brevet des collèges et le baccalauréat, seront ravis d'apprendre qu'enfin le ministère a décidé de rémunérer comme il se doit ce genre de travail, et avec une générosité sans précédent…
- Cambridge ESOL était sans doute prêt à fournir le personnel (vacataire) pour faire passer et corriger les épreuves, conformément à sa pratique habituelle, mais avec les conséquences que l'on peut imaginer sur le montant (déjà exorbitant) du contrat. Peu étonnant donc que le ministère ait préféré nous transformer en petites mains bénévoles.
- Bien entendu, les auteurs des sujets Cambridge ESOL n'ont pas négligé le marché des produits dérivés : méthodes de bachotage, CD, annales…
- Le contenu des épreuves de ce CEC risque de décevoir ceux qui, compte tenu des sommes dépensées, s'attendent à avoir au moins un *« produit »* supérieur à ce que nous sommes capables d'élaborer nous-mêmes à l'Éducation nationale. Voici un échantillon des questions peu motivantes posées à nos élèves pour l'épreuve d'expression orale :

  Talk about your favourite street (Parlez de votre rue préférée)

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

What is your favourite place to go shopping ? (Quel est votre endroit préféré pour faire vos courses ?)

What do you do in your free time ? (Que faites-vous de votre temps libre ?)

What would you do if you won 500 dollars ? (Que feriez-vous si vous gagniez 500 dollars ?)

Which country would you like to visit ? (Quel pays aimeriez-vous visiter ?)

Talk about this picture (photo d'un mariage à l'église) (Parlez de cette image).

- Contrairement à ses pratiques habituelles, Cambridge ESOL s'était engagé à incorporer des éléments culturels au CEC, à la demande du ministère. Au vu des épreuves, on se demande bien ce que Cambridge ESOL entend par « culturel »…
- Cambridge a joué un rôle prépondérant dans l'élaboration du CECRL. Depuis de nombreuses années Cambridge et les Eurocentres[1] militent auprès du Conseil de l'Europe pour la généralisation en Europe de certifications en langues. Le consortium ALTE (Association of Language Testers in Europe), fondé par Cambridge en 1989, continue d'œuvrer avec le même objectif. On pourrait même rebaptiser le CECRL en « Cadre Cambridge-ALTE-Eurocentres » sans trop s'éloigner de la vérité.
- D'autres organismes lorgnent déjà ce marché juteux, notamment le certificateur américain ETS.

Il semblerait donc opportun d'émettre l'hypothèse suivante : l'objectif principal du CECRL ne serait-il pas de fournir un prétexte à la généralisation de ces certifications ? Le bénéficiaire principal d'une telle généralisation serait bien évidemment Cambridge ESOL, le marché potentiel de certifications en anglais étant quasiment sans limites. Et une question s'impose : pourquoi la France a-t-elle pris unilatéralement la décision d'ouvrir les portes de ses écoles publiques à ces marchands de certifications ?

L'Éducation nationale a signé un contrat d'une durée de trois ans avec Cambridge ESOL. On espère qu'il n'est pas trop tard pour que le ministère reconnaisse son erreur et mette fin dès que possible à cette dérive.

Richard Comerford

Professeur d'anglais en lycée, académie de Versailles

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

1 École de langues Suisse ; le CD accompagnant le CECRL est estampillé de son logo commercial…

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

« Des tests calibrés de façon scientifique »

Entretien avec Anthony Harvey

En contrepoint à la vigoureuse dénonciation qui précède (article de Richard Comerford), les *Cahiers* ont interrogé le directeur de Cambridge ESOL France, Anthony Harvey, Country Manager, France & Benelux, University of Cambridge ESOL Examinations.

Cahiers pédagogiques : *Quel est le lien de Cambridge ESOL avec la célèbre université de Cambridge ? Êtes-vous un organisme universitaire ?*

Anthony Harvey : Oui. University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL) est un département de la célèbre université de Cambridge. Il est le plus grand certificateur d'anglais langue étrangère en Europe.

***C.P.** : Depuis de très nombreuses années, Cambridge ESOL organise des examens, à notre connaissance, au Royaume-Uni surtout, pour les étrangers, n'est-ce pas ? Quels sont historiquement les objectifs de votre organisme ?*

A.H. : En effet, Cambridge ESOL travaille dans 130 pays à travers le monde et 2,2 millions de candidats ont passé un de nos examens ou tests dans l'année 2007/08. Notre mission : *« Proposer aux apprenants et professeurs des examens, tests et diplômes de renommée internationale et de haute qualité. Ces différents outils ont été conçus dans l'optique de favoriser l'atteinte des objectifs professionnels, scolaires et personnels des utilisateurs. »*

En France nous disposons d'un réseau de 40 centres agréés, constitué d'universités d'État et catholiques, de CEL de la chambre de commerce, de GRETA, etc. Ces centres proposent des examens pour les 6 niveaux du CECRL de A1 à C2, dans un anglais général et en milieu professionnel.

***C.P.** : Et à l'heure actuelle ? Quels sont les rapports entre Cambridge ESOL, le* Cadre européen *et les certifications ?*

A.H. : Ces rapports sont très étroits. En réalité il est facile de dire que des certifications sont alignées sur ce *Cadre* (et tous les certificateurs le font !), mais Cambridge ESOL est, dans un certain sens, à l'origine de ce *Cadre*. Brian North, le concepteur principal, a cité l'importance des examens de Cambridge comme base, surtout pour les niveaux B2 et C2. L'alignement de nos examens est enraciné dans des recherches de longue date. Un candidat qui est reçu au *First Certificate in English (FCE)*, par exemple, est absolument sûr d'être certifié au niveau B2, et cela dans les cinq compétences, y compris l'expression orale et écrite, comme requiert le CECRL.

***C.P.** : Un contrat de trois ans a été signé avec l'Éducation nationale pour la validation des certifications des élèves de secondes européennes et des premières années des lycées techniques, c'est un immense marché qui s'ouvre ?*

A.H. : Cela dépend de votre définition de « immense », mais c'est certainement important. 18 500 candidats se sont portés volontaires en avril 2008 pour ce test, le *Cambridge English Certificate (CEC)*.

C.P. : *Au-delà de la valeur internationale sur laquelle vous insistez, nous voudrions en savoir plus sur l'examen lui-même. Voici des questions clés soulevées par des collègues. Quelle est la différence entre le* PET (Preliminary English Test) *que vous proposez habituellement et le* CEC, *aménagé spécialement pour l'Éducation nationale ? Vous parlez de l'inclusion dans le* CEC *d'un élément culturel absent du* PET *? Pouvez-vous en dire un peu plus aux enseignants sur cet élément culturel ?*

A.H. : Le *CEC* est en effet très proche du *PET*. La durée des épreuves, le style, le format des items et le langage testé sont les mêmes. Mais le ministère nous a demandé d'inclure également un « élément culturel ». Cet élément ne consiste pas à poser des questions sur le mode de vie ou les institutions des pays anglophones ; il s'agit plutôt de transposer les questions dans un contexte anglophone. Par exemple, lors de l'épreuve du *PET,* vous pourrez trouver une épreuve à trous sur l'architecture de Gaudi à Barcelone, alors que le ministère préfèrerait pour le *CEC* un tel exercice sur un architecte anglais ou américain. Ceci est juste un exemple. Les enseignants ne doivent donc pas en avoir peur. Il ne s'agit pas de tester les connaissances historiques ou géographiques des élèves.

***C.P.** : Autre différence : le système de notation B1/A2 ? Est-ce aussi une demande spécifique d'offrir deux niveaux simultanément ? Comment le niveau proposé à nos élèves a-t-il été déterminé ? Il s'agit de nos meilleurs élèves de lycée, ceux des sections européennes, pourquoi leur proposer le niveau B1, généralement considéré comme celui du collège ? Ou à défaut le niveau A2, celui du socle commun ?*

A.H. : Il faut peut-être demander cela au ministère, mais nous avons compris que le niveau cible à 16 ans (fin de la scolarité obligatoire) est le niveau B1, le niveau B2 étant un niveau à atteindre en terminale.

En revanche, à partir de cette année, les professeurs évaluent les compétences en LV1 à A2 en troisième. Mais il est clair que tous les élèves de seconde à ce jour n'ont pas atteint le niveau B1. C'est un processus et il est à noter que le texte officiel parle des niveaux que les élèves « devront atteindre », sans spécifier une date. C'est l'objectif. C'est vrai qu'il s'agit ici des

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

sections européennes, et les élèves sont plus forts en langues (au moins pour la partie orale). Cependant, les résultats montrent que l'objectif établi par le MEN est réaliste. En tout cas, les élèves qui ne sont pas arrivés à B1 ont été certifiés à A2 (nous comptons seulement 8 % d'échec).

Il y a donc une récompense pour les élèves qui ne sont pas arrivés au niveau B1 mais y sont proches. Il est à noter que ce système demandé par le MEN français a eu un effet sur les certifications de Cambridge ESOL, car à partir de mars 2009, les candidats au *Key English Test (KET)* à A2 et le *Preliminary English Test (PET)* à B1 qui n'arriveront pas au niveau requis pourraient être certifiés au niveau du CECRL inférieur.

***C.P.** : La question du calibrage des épreuves occupe de nombreux experts. Les examens que vous proposez sont-ils réellement fiables ? Comment s'en assure-t-on ?*

A.H. : C'est une question importante, mais qui demanderait une réponse très longue. Ici, pour être bref, je peux dire qu'il y a un énorme travail de calibrage derrière le *CEC* comme pour tous nos examens. Par exemple pour le *CEC,* en collaboration avec le ministère et les IA-IPR, nous avons conduit (et nous répétons l'exercice tous les ans) des prétests dans des lycées français pour vérifier que les items soient vraiment au niveau approprié.

À Cambridge, il y a énormément de travail de calibration scientifique. Je pourrais fournir aux intéressés un article technique sur cet aspect pour prouver que les questions posées dans le *CEC* sont précisément calibrées aux niveaux concernés.

***C.P.** : Comment stimule-t-on les meilleures réponses possibles de la part des candidats ? Comment tient-on compte des diverses réactions émotionnelles qui peuvent jouer sur eux ?*

A.H. : Les examinateurs sont formés pour mettre les candidats à l'aise (dans une situation forcément stressante) et la correction est basée sur le positif et non sur le négatif. Il n'y a pas, par exemple, chez Cambridge ESOL, le système qui consiste à commencer avec un certain nombre de points et à enlever un point pour chaque erreur. L'achèvement de la tâche (c'est-à-dire une communication effective) est récompensé. L'anglais est réel et les exercices sont motivants.

***C.P.** : En conclusion, en quoi pensez-vous que Cambridge ESOL apporte une expertise particulière ?*

A.H. : Cambridge ESOL, *« expert in language assessment »* comme nous disons, travaille depuis 1913 avec des ministères de l'Éducation et des autorités régionales et locales partout dans le monde. En Europe, nous avons des projets importants comme en Italie ou en Allemagne. Nous menons maintenant, en collaboration avec le CIEP de Sèvres, L'Institut Goethe, l'Institut Cervantes, etc., le projet SurveyLang piloté par la Commission européenne. Nous avons également monté un énorme projet à long terme, English Profile, afin d'élaborer les capacités des apprenants à chacun des six niveaux européens. Nous sommes membre fondateur d'ALTE (Association of Language Testers in Europe), ONG internationale sous l'égide du Conseil de l'Europe et attachée également à l'ONU, dont Cambridge ESOL détient, actuellement, la présidence. Je pourrais continuer, mais je pense qu'il me suffit de dire que nous avons une expertise exceptionnelle et que notre mission est de proposer cette expertise au bénéfice de tous.

Anthony Harvey
Country Manager, France & Benelux
University of Cambridge ESOL Examinations
Propos recueillis par **Sylvie Abdelgaber**

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?

Biliana Dimic

Troisième regard sur les évaluations « *Cambridge* », cette fois pour s'interroger sur le rapport entre l'utilité de l'opération et son cout très élevé.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Un stage de deux jours et demi organisé en janvier par le ministère de l'Éducation nationale et Cambridge ESOL m'a incitée à examiner de plus près l'organisation et les objectifs des certifications en langues telles qu'elles sont mises en place en France depuis les textes officiels de 2005.

Ce stage était destiné aux enseignants, formateurs et inspecteurs appelés à participer à la certification en anglais des élèves de seconde des classes européennes et/ou à former les enseignants devant y participer en 2009. Les participants étaient regroupés à Paris dans la tour Areva à La Défense, mais venaient de toute la France, y compris non métropolitaine.

Le groupe a suivi avec beaucoup d'intérêt les explications des formateurs de Cambridge ESOL, et a pu étudier en détail le dispositif d'évaluation, que nous avons testé entre nous.

De nombreux participants revenaient pour la deuxième fois, ayant testé le dispositif l'an dernier dans leurs académies respectives. Leur expérience et les questions qui en ont découlé ont apporté un éclairage utile.

Qu'est-ce qui a changé à partir de 2005 ?

La mise en place des certifications en allemand, anglais et espagnol conduit inévitablement à réfléchir à l'évaluation des compétences linguistiques des élèves dans le second cycle depuis 2005.

Les textes officiels d'aout 2008 (D. nº 2005-1011 du 22-8-2005. *J.O.* du 25-8-2005) reconnaissent officiellement le CECRL dans sa dimension didactique (méthodes d'enseignement, répartition et progression des apprentissages) ainsi que les nouvelles modalités d'évaluation qu'il introduit :

> *La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le* Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) *publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.*
>
> - à la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;
> - à la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.
>
> *Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.*

Ces mêmes textes permettent l'externalisation de l'évaluation des acquis et reconnaissent officiellement la possibilité de la confier à des organismes conventionnés, y compris privés ou étrangers :

> *Article 3 – Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale.*
>
> *Article 4 – Ces certifications sont organisées par le ministère chargé de l'Éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention.*

Dès 2006, les professeurs d'allemand (moins nombreux que les hispanistes ou les anglicistes) ont été sollicités afin de tester (en partenariat avec l'institut Goethe et la KMK, équivalent allemand du ministère de l'Éducation nationale) puis à mettre en place les certifications.

Le ministère a ensuite confié les certifications en anglais et en espagnol à Cambridge ESOL et à l'Institut Cervantès. Les trois organismes sont membres de l'ALTE, Association des centres d'évaluation en langues en Europe. Cette association fondée en 1990 a un statut d'ONG ayant un statut participatif au Conseil de l'Europe. Suite à ces nouvelles orientations, on peut s'interroger sur le rôle désormais attribué au personnel chargé de l'évaluation au sein du ministère de l'Éducation nationale.

Qui est évalué et sur quoi ?

Le ministère de l'Éducation nationale paye la certification niveau B1 en anglais aux seuls élèves des classes européennes. Cette même certification en allemand est proposée à tous les élèves de seconde, sans distinction depuis 2006.

Les élèves issus de classes de seconde générale peuvent passer les mêmes tests d'anglais s'ils contactent Cambridge ESOL directement ou avec l'aide de leurs professeurs et payent la passation.

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

La certification proposée par Cambridge ESOL est adossée au CECRL, dont l'échelle d'évaluation comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés pour former en tout six niveaux.

Cette certification porte sur les performances en compréhension orale et écrite, en expression écrite ainsi qu'en expression orale (prise de parole en continu et interaction).

On remarque néanmoins que l'aspect culturel mentionné par les textes de 2005 n'est pas évalué.

Je cite :

> *À chacun de ces niveaux correspondent un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, sociolinguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.*

L'évaluation correspond au niveau B1, mais a été taillée sur mesure pour la France (champs lexicaux, thèmes abordés). Il est à remarquer cependant que les différents volets de l'évaluation ne tiennent compte ni des programmes d'anglais de collège ou de seconde, et la dimension culturelle des programmes nationaux en est totalement absente. Il serait logique, puisque la certification répond à une commande du ministère français, que la dimension culturelle évoquée dans le texte officiel de 2005 soit incluse. Les candidats sont des élèves de seconde qui sont évalués en mars et avril. Les programmes culturels des paliers 1 et 2, ainsi qu'une partie du programme de seconde pourraient figurer dans un des volets de la certification, d'autant plus que pour les élèves des classes européennes les contenus culturels revêtent une importance primordiale.

Comment évalue-t-on ?

On évalue au sein des établissements, qui doivent garantir la bonne réception et la distribution des documents, l'organisation matérielle (planning, salles, listes) ainsi que la mobilisation et formation du personnel (surveillants, professeurs).

Il y a des épreuves écrites et des épreuves orales, qui testent la performance des candidats dans les cinq activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, ainsi que les deux facettes de l'expression orale : prise de parole en continu et interaction.

L'évaluation de l'expression orale pose le plus de problèmes d'organisation, car les élèves doivent passer par groupes de deux. La passation du test nécessite la présence de deux évaluateurs (l'interlocuteur et l'assesseur). Il est complexe d'assurer la fluidité des passations et de respecter le temps imparti. Pour bien faire, il faudrait un surveillant pour gérer les mouvements, une salle d'attente pour les binômes prédéterminés. Les élèves sont évalués sur leur capacité à prendre la parole et à interagir, le tout regroupé en une épreuve de 20 minutes par binôme.

Que dire du choix de Cambridge ESOL ?

Comme pour l'allemand et pour l'espagnol, le ministère de l'Éducation nationale a choisi d'externaliser la conception, l'élaboration et la fiabilité de la batterie de tests pour l'anglais. Après un appel d'offres, le choix s'est porté en 2008 sur Cambridge ESOL pour un contrat de trois ans.

Les établissements, de leur côté, gèrent la réception des tests et organisent les certifications, dont la passation est assurée par des professeurs d'anglais, qui sont le plus souvent ceux qui enseignent en classe européenne ou dans l'établissement concerné. Le fait que les examinateurs soient aussi les professeurs qui forment les candidats à la certification pose problème. Même si les critères d'évaluation sont rigoureusement cadrés, le risque d'une part de subjectivité est difficile à éliminer.

On constate que l'évaluation des compétences en langues est de plus en plus souvent confiée à des organismes privés. Cette tendance s'est d'abord répandue dans les universités, puis a été étendue à l'enseignement secondaire suite à la publication des textes de 2005.

Face à la multiplication des prestataires de service dans le domaine de l'évaluation, on ne peut s'empêcher de comparer Cambridge ESOL avec d'autres qui se sont implantés en France ces dernières années.

Cambridge ESOL est un organisme membre de l'ALTE qui a une grande expérience dans le domaine de l'évaluation (depuis 1917) et emploie des gens compétents. On peut difficilement leur reprocher leur manque de sérieux ou de rigueur. Tous les protocoles d'évaluation sont passés au crible et testés. Les points forts mis en avant par Cambridge ESOL sont la fiabilité, la justesse et la justice. Les tests sont scrupuleusement débarrassés de tous les éléments susceptibles de causer la moindre discrimination basée sur l'origine, le sexe ou le handicap.

ETS, entreprise américaine qui occupe depuis quelques années le marché français avec des évaluations comme le TOEIC par exemple, suscite bien plus de controverses sur le plan international. ETS a décroché il y a plusieurs années un marché important en Grande-Bretagne (les évaluations de tous les élèves de GB, à tous les niveaux). Les erreurs, défaillances, retards et aberrations se sont accumulés au fil des années et ont fini par provoquer un scandale au plan national (abondamment documenté par la BBC), si bien qu'ETS a finalement perdu le contrat.

Cela étant, quelles que soient les qualités de Cambridge ESOL, on peut se demander (vu l'enjeu modeste que représente la certification des seuls élèves des classes européennes) si la somme d'argent investie n'aurait pas pu être attribuée à des spécialistes de l'évaluation moins couteux. Je songe à tous ceux qui ont construit les évaluations à l'entrée en seconde au début des années 90. Cette évaluation a été abandonnée en 2001 à cause de la lourdeur et de l'ambition pointilleuse du dispositif, mais on se rend compte avec du recul de ce qu'elle a apporté sur le plan didactique. On lui doit en particulier la distinction entre l'entrainement et l'évaluation, la notion d'évaluation diagnostique non chiffrée et la répartition des élèves en groupes de compétences.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Mal dosée, mal expliquée, mal comprise, mal utilisée et desservie par un logiciel défaillant (EVAREM), cette évaluation avant-gardiste n'a pas reçu l'accueil qu'elle méritait, parce qu'elle proposait déjà l'analyse détaillée des différentes capacités mobilisées lors de l'apprentissage des langues ainsi que l'évaluation de la prise de parole en continu et en interaction (avec l'aide de l'assistant de langue).

Pourquoi évalue-t-on ?

Selon Cambridge ESOL, ces certifications sont reconnues sur le marché du travail dans tous les pays de l'Union européenne et seraient valables sans limitation dans le temps. Mais comme il n'y a pas de garantie contractuelle avec les éventuels employeurs, ces derniers seront seuls juges.

De toute façon, il est fort à parier que la plupart des élèves de classes européennes poursuivront leurs études et obtiendront des diplômes d'une valeur supérieure au niveau B1 (le niveau B2 pour le baccalauréat, voire davantage si des diplômes universitaires sont acquis).

Qui plus est, la certification n'est pas véritablement un entrainement aux épreuves du baccalauréat, dont le déroulement et les critères d'évaluation sont très différents.

Il est donc à craindre qu'en réalité ce certificat ne serve qu'à procurer une satisfaction individuelle aux candidats et à leurs familles.

Il serait bien plus juste et logique de garantir la passation gratuite à tous les élèves de seconde, ou bien, si l'on tient à faire des économies en limitant le nombre d'élèves, de choisir ceux qui sont en difficulté et songent à quitter le système entre l'entrée en seconde et le baccalauréat, sans diplôme ou attestation correspondant au nombre d'années d'études.

Seule cette situation pourrait donner du sens à la gratuité limitée à un groupe désigné.

Et pour quel cout ?

Le deuxième jour du stage, une fonctionnaire du ministère est venue apporter quelques informations et répondre à nos questions. L'aspect financier a évidemment suscité de très nombreuses questions.

Un peu gênée, elle n'a pas su nous donner le cout exact par élève, mais a avancé une approximation : quelque chose entre 40 et 100 euros.

Elle nous a également informés qu'une lettre a été envoyée aux recteurs pour leur demander de rémunérer les examinateurs en HSE mais n'a pas caché qu'il faudrait sans doute négocier cette rémunération au cas par cas. Il se peut donc que les recteurs de certaines académies refusent de payer les examinateurs, mais le ministère n'interviendra pas pour garantir le paiement. Aucune possibilité de décharger de cours les futurs examinateurs n'a été envisagée.

Il est à signaler que l'an dernier, les professeurs certificateurs qui ont participé à la phase d'expérimentation n'ont reçu aucun dédommagement. Ajoutons également que les professeurs certificateurs d'allemand n'ont été ni rémunérés ni déchargés de cours pour les trois années (2006, 2007, 2008) où ils ont assuré la correction des copies de l'écrit et la passation de l'oral.

On peut douter de la survie dans le temps d'un système qui garantit une rémunération à ceux qui créent le protocole d'évaluation (Cambridge ESOL), mais pas à ceux qui en assurent la passation (les enseignants), d'autant plus que l'administration des tests est à la fois contraignante et chronophage. En effet aucun examinateur n'est autorisé à le faire sans avoir assisté à la formation. Comprendre et appliquer correctement le système demande une grande concentration et de l'entrainement, en particulier pour l'évaluation de l'expression orale.

On ne peut s'empêcher de comparer à cela l'effort financier nécessaire pour mettre en place le système : un contrat de trois ans avec un prestataire de service étranger mondialement reconnu, une mobilisation de deux jours minimum pour former les intervenants, des heures de cours supprimées, des locaux mobilisés, des frais à rembourser.

J'ose à peine imaginer ce qu'a couté le déplacement des collègues de province ou des Antilles vers la tour Areva en janvier, la location de la salle, les nuits d'hôtel, la rémunération des formateurs de Cambridge.

Biliana Dimic
Enseignante, formatrice, académie de Créteil

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

De la refonte du programme à la réflexion sur l'évaluation…

Quand le CECRL est moteur d'innovation

Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

L'équipe de l'école de commerce ESC Rouen utilise la souplesse des directives européennes pour revoir sa conception de l'enseignement des langues : cela l'emmène plus loin qu'on ne pouvait le prévoir, car tout se tient, du travail par compétences aux formes d'évaluation.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Lorsque le Groupe ESC Rouen a repensé ses programmes d'enseignement des langues, nous nous sommes tout naturellement interrogés sur les politiques linguistiques européennes, et plus particulièrement sur le *Cadre européen commun de références* et le *Portfolio européen des langues*. Une des spécificités de ces outils pédagogiques réside dans l'apparent vide méthodologique qui régit les textes et directives européennes les décrivant. Néanmoins, loin de le considérer comme une lacune, nous y voyons un formidable espace de liberté propice à l'innovation pédagogique qui nous a permis de répondre à nos contraintes.

Une formulation non directive

L'analyse de la directive *European Language Portfolio : Directives and Guidelines*[1] publiée par la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg en mai 2004 en est une illustration. Très largement descriptive, cette dernière, pourtant dédiée à l'utilisation, est particulièrement ouverte et non directive dans sa formulation ; il est par exemple demandé aux utilisateurs d'accepter de *« créer des conditions dans lesquelles les* PEL (Portfolio européen des langues) *peuvent être utilisés d'une manière efficace. »* Quelles sont ces conditions ? Que peut-on considérer comme étant une manière efficace ? La formulation des points 4.2, 4.4 et 4.6 qui commencent par *« faire en sorte que […] »* est tout aussi évasive et laisse ainsi le choix des méthodes et pratiques aux autorités et institutions éducatives. Il en va de même pour le CECRL qui, contrairement au « niveau seuil » qui définissait des principes méthodologiques, est ouvert et non dogmatique :

> *« En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le* Cadre de référence *se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leur démarche pratique. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser ; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant. »*[2]

Ainsi le CECRL n'opte pour aucune théorie particulière de l'enseignement/apprentissage des langues et se justifie par le fait qu'*« À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le* Cadre de référence *lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. »*[3] Tout le document s'inscrit dans cette démarche de non-positionnement : *« Soyons clairs : il ne s'agit nullement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. »*[4]

Certes, les divers guides et directives qui l'accompagnent, ainsi que le document fondateur (Conseil de l'Europe, 2001), le rattachent très clairement à l'approche dite « par compétences » et le placent dans la perspective actionnelle. Une recherche d'occurrences dans la version électronique du *Cadre européen* de référence permet d'appréhender l'importance que revêt la notion de compétence. Nous ne dénombrons en effet pas moins de 354 occurrences de « compétence » au singulier et 186 au pluriel, soit un total de 540. De plus, tout le chapitre 5 y est consacré.

L'apprenant au cœur du processus

Voilà encore un espace de liberté et de créativité délibéré propice à l'innovation sans pour autant être détaché de tous concepts ou notions didactiques. Les politiques linguistiques européennes combinent ainsi lignes directrices et structurantes et flexibilité.

Il est toutefois à noter que l'approche positive que nous développons ici ne fait pas l'unanimité dans le monde de l'éducation. En effet, une enquête menée par la Division des Politiques Linguistiques en 2005[5] afin de mesurer l'impact du

1 Lire la **déclaration des ministres européens de l'Éducation sur le thème principal de la 20e Session sur le site du Conseil de l'Europe**.

2 Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe (Strasbourg), les éditions Didier, Paris 2001, p.21

3 Ibidem, p.108

4 Ibidem, p.4

5 **Survey on the use of the *Common European Framework of Reference for Languages*, synthesis of results, 2006**

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

CECRL et son utilisation dans la communauté européenne laisse apparaitre des commentaires qui traduisent une certaine inquiétude face au CECRL : *« Some voices warning of the risk to view the CEFR as a prescriptive norm imposed on the European level rather than a descriptive reference framework offered by the Council of Europe. In some situations and for some people, anything that comes from abroad, especially from the EU, is taken as a directive or an imposition. »*[6] Le dossier spécial « Le *Cadre européen :* où en sommes-nous exactement ? » publié en 2008 dans *Les Langues Modernes* (février 2008), la revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, en donne également plusieurs exemples.

Dans ce contexte, qu'entendons-nous concrètement par « nous utilisons le CECRL et le PEL » ?

Nous avons mis en place deux innovations majeures en découpant l'offre de cours (c'est-à-dire l'enveloppe horaire définie par les directions de programmes) en deux entités, à savoir les Ateliers d'Objectifs (AO) d'une part et les cours de Tronc Commun (TC) associés à des Tutorats Linguistiques.

La mise en place de cette nouvelle façon de concevoir nos enseignements a bousculé beaucoup plus d'aspects que nous l'avions imaginé au début. En voulant démarquer les AO par une approche basée sur le développement de compétences et une approche actionnelle, nous avons souhaité passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage en plaçant l'étudiant au cœur de son apprentissage. Il se doit d'être actif, d'être un acteur social, partie prenante dans l'exécution de tâches. Les AO ont aussi été un moyen d'influencer les pratiques pédagogiques utilisées en insistant sur la nécessaire démarcation entre cours de Tronc Commun et AO ; le glissement de paradigme prend forme au passage de l'un à l'autre. Nous avons placé les connaissances plus théoriques (méthodologie, lexique…) au niveau du TC dans lequel les enseignants opèrent le transfert des connaissances qui doivent ensuite être utilisées, transformées en compétence à travers l'exécution de tâches et d'actions visant à vérifier que l'étudiant est performant, c'est-à-dire qu'il sait mobiliser ses connaissances dans des situations de communication inédites. Nous sortons ainsi des oppositions entre connaissances et compétences et les plaçons dans un continuum. L'AO est entendu comme un terrain d'expérimentation dans lequel l'étudiant va pouvoir s'essayer à l'exécution de tâches. Nous partons en effet du postulat que ce n'est pas parce qu'il connait « ses temps » et qu'il sait remplir de manière satisfaisante un exercice à trous que l'étudiant sera capable de les employer au moment opportun et de façon spontanée en situation inédite. S'assurer qu'un étudiant est performant, c'est aussi vérifier que ce passage du stade des connaissances à celui des compétences est opérationnel.

Le *Portfolio*, un élément central

Les TC/AO sont déclinés de telle sorte que chacune des cinq compétences, telles qu'elles sont définies par la grille d'auto-évaluation CECRL (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire) est mise en exergue. Nous avons mis au point un document appelé matrice qui permet de décrire les tâches qui vont être simulées, les projets qui vont être entrepris, les objectifs ainsi que les compétences mises en exergue, sans toutefois les cloisonner. Ainsi la simulation d'une réunion professionnelle, qui a pour objectif de statuer sur le sort d'un employé suite à des débats ayant confronté plusieurs acteurs de l'entreprise, mettra davantage en avant les compétences suivantes : « prendre part à une conversation » se verra attribuer 5 étoiles[7], « s'exprimer oralement en continu » 3 étoiles car chaque équipe aura également à présenter son point de vue et ses arguments, « écrire » 2 étoiles pour la prise de notes et le compte rendu.

Cette articulation des compétences est importante car, d'une part, elle a un impact direct sur la compréhension des attentes et des objectifs par les étudiants, et d'autre part, parce qu'elle est réexploitée dans les tutorats linguistiques dont le PEL est l'outil de pilotage pédagogique. Les étudiants, à divers moments de leur cursus, bénéficient d'entretiens leur permettant de faire le bilan sur leurs progrès, les points d'amélioration, leurs objectifs… par compétence, et d'établir leur profil linguistique avec la grille d'auto-évaluation. Le PEL est ainsi considéré comme un ciment autour du dispositif TC/AO.

Une fois la refonte de notre programme déployée et sa philosophie fixée, nous entamons désormais une réflexion sur l'évaluation. En effet, avec un système basé sur une approche actionnelle très différent du précédent système, nous nous sommes tournés vers des solutions innovantes : les scénarios, à la fois en tant qu'outil pédagogique et en tant que base d'évaluation. Nous nous situons dans la lignée du travail mené par Claire Bourguignon, qui a participé à la formation de l'équipe pédagogique du département Langues, Cultures et Société du Groupe ESC Rouen, et pour qui *« construire un scénario, c'est […] prévoir l'enchainement logique d'une série de tâches communicatives liées entre elles qui permettront d'accomplir une tâche complexe »*[8].

L'objectif était de sensibiliser les professeurs et d'entamer une réflexion sur la nécessaire adéquation entre le type d'évaluation et les méthodes pédagogiques employées. Suite à cette formation, nous avons construit un scénario qui ne se veut pas aussi ambitieux que ceux créés par l'équipe du Diplôme de Compétence Langue, néanmoins il en est directement inspiré par sa construction et sa philosophie. Nous sommes dans une phase expérimentale mais les retours sur les premières expériences menées sont très positifs et encourageants.

Céline Davesne, Martine Coffinet, Maria Eppers et Linda Furnon

6 Ibidem, p.5 Cette citation décrit le risque d'inquiétude lié au fait que le *Cadre* pourrait être perçu comme une norme imposée au niveau européen et non comme un cadre de référence descriptif proposé par le Conseil de l'Europe. Certains considèrent en effet que tout ce qui vient de l'étranger, et en particulier de l'Union européenne, est à prendre comme une directive ou une obligation d'exécution.

7 Plus une compétence est travaillée plus elle se voit attribuer d'étoiles avec un maximum de cinq.

8 Claire Bourguignon, *Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre 2005, p. 39

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'université ?

Cédric Sarré

Dans l'enseignement supérieur, l'équivalent du CECRL est le CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Une démarche qui suscite un intérêt croissant de la part des étudiants comme des enseignants, et qui pourrait bien faire bouger les pratiques.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

L'enseignement des langues à l'université dans le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), autrefois appelé public de non-spécialistes, a toujours été très différent d'un établissement à l'autre. Cependant, force est de constater que les choses ont beaucoup évolué ces dernières années, notamment en termes de pratiques pédagogiques et d'objectifs dans les formations proposées. Ainsi, les cours de grammaire en amphi – pour lesquels les étudiants étaient bien souvent évalués à grand renfort de QCM – et la traduction de textes, autrefois considérés comme pratiques de base, sont maintenant bel et bien derrière nous. Elles font désormais place à des objectifs définis en termes de compétences langagières et à des pratiques pédagogiques directement issues de la perspective actionnelle prônée par le CECRL. Dans nombre d'établissements, comme cela a été le cas à l'université d'Orléans, cette (r) évolution en marche a été en partie une conséquence de l'introduction du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur).

Au commencement…

C'est en 2000, dans un contexte marqué par l'attitude volontariste du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en matière d'apprentissage des langues à l'université, que l'impulsion fut donnée par la publication d'un arrêté, véritable acte de naissance du CLES. La volonté était de donner aux enseignants du supérieur un outil pour mesurer et attester de façon plus objective (dans le sens où il s'agit d'une certification « semi-externe » : l'appareil de certification est externe, les sujets étant nationaux, les correcteurs-examinateurs accrédités sont internes à l'établissement ou locaux) les compétences en langues des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues, alors même que l'offre en termes d'outils ne correspondait pas à la demande : tous les enseignants de terrain s'accordent en effet à dire que, par exemple, le fait d'avoir obtenu un score honorable au TOEIC (Test Of English for International Communication) ne garantit pas que l'étudiant sera capable de communiquer en situation de communication réelle. Après deux phases expérimentales successives (en 2000/2002 et 2003/2005) qui ont permis de réunir plus de 8 000 candidats en 2005, la certification CLES s'est vue pérennisée par la publication d'un nouvel arrêté en 2007. Elle est le fruit du travail d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de terrain qui continuent de croire en la nécessité de disposer d'une alternative aux certifications venues du secteur privé dans la palette des certifications en langues proposées à leurs étudiants.

Principes

Le principe de base des sujets CLES est qu'ils sont organisés sous forme de scénarios d'évaluation, reprenant ainsi l'une des clés de voute de la perspective actionnelle qui *« considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »* Les activités langagières *« s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »* Tout sujet CLES s'ouvre donc sur une mise en situation la plus vraisemblable possible qui explicite le rôle que le candidat sera amené à jouer. De façon à pouvoir accomplir sa mission, dont l'aboutissement prend la forme de tâches de production écrite et orale, le candidat doit effectuer des tâches de compréhension de l'écrit et de l'oral qui lui permettront de repérer et d'extraire les éléments essentiels des documents proposés, éléments qui viendront par la suite alimenter les tâches de production (réinvestissement des informations repérées : les tâches de compréhension sont au service des tâches de production). À la différence des certifications en langues où seules les compétences de réception sont évaluées de façon directe par des tâches de type QCM, la certification CLES permet aux candidats d'attester de leurs compétences opérationnelles en langues à trois niveaux différents : CLES 1 (correspond au niveau B1), CLES 2 (correspond au niveau B2) et CLES 3 (correspond au niveau C1). La jeunesse du CLES, argument souvent utilisé par ses détracteurs, est en fait un atout majeur puisqu'elle lui a permis d'être bâtie entièrement sur le CECRL publié avant sa création : non seulement les niveaux de compétence du CLES sont adossés aux niveaux de communs de référence du CECRL (contrairement aux certifications préexistantes qui ont tenté, tant bien que mal, de déterminer après coup des correspondances souvent approximatives avec l'échelle européenne), mais les grilles d'évaluation des tâches de production reprennent aussi les descripteurs de compétence du CECRL pour chacun des trois niveaux. Les thématiques retenues, quant à elles, sont également issues des descripteurs du CECRL : ainsi, le scénario CLES 1 (« scénario mobilité ») est orienté autour de la thématique « vivre et étudier à l'étranger », le scénario CLES 2 (« scénario études ») propose aux candidats de traiter une thématique issue de l'actualité générale (sujet de société) ramenée

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

au contexte des études universitaires, et le scénario CLES 3 (« scénario recherche ») propose des thématiques issues du champ de spécialité (au sens large) des candidats. En termes de compétences, CLES 1 permet d'évaluer les compétences de réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), ainsi que la production orale et écrite. CLES 2 évalue également les compétences de réception et la production écrite, mais l'interaction orale (ou production orale en interaction) se substitue à la production orale en continu. CLES 3 permet d'évaluer l'ensemble des cinq compétences (compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite). Le CLES est donc une certification complète puisqu'elle permet d'évaluer de façon directe l'ensemble des compétences langagières. Enfin, la certification CLES présente l'avantage d'être multilingue : les compétences des étudiants peuvent être évaluées dans neuf langues différentes (allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, arabe, grec, russe, polonais auxquelles viendront s'ajouter prochainement chinois, néerlandais et suédois) avec un format de sujets identique quelle que soit la langue. Le CLES s'inscrit ainsi parfaitement dans « l'approche plurilingue » encouragée par le CECRL.

Validité, fiabilité et objectivité

Le CECRL considère comme fondamentaux les concepts de validité et fiabilité dès lors qu'on s'intéresse à l'évaluation. S'agissant du CLES, ce qui est mesuré – la compétence à communiquer langagièrement en milieu universitaire – à travers un scénario d'évaluation ancré dans des situations relatives à la vie universitaire est bien ce pour quoi le dispositif a été conçu. Le principe de validité est donc respecté puisque *« ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué »* (CECRL : 135). Dans le même ordre d'idées, si l'on estime que ce que l'on souhaite effectivement évaluer est la compétence à communiquer langagièrement en milieu universitaire, un outil comme le TOEIC L & R, par exemple, ne peut pas être considéré comme valide, puisqu'il ne teste que les compétences de réception à partir de documents-supports fabriqués (comprenez ici, non authentiques) qui se disent relever de la sphère professionnelle. Le principe de fiabilité, quant à lui, est avéré dès lors qu'un même candidat qui passerait les mêmes épreuves à plusieurs reprises obtiendrait les mêmes résultats. Le CECRL insiste cependant davantage sur « l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme » (CECRL : 135) : autrement dit, dès qu'il y a prise de décision de la part du correcteur-examinateur en termes de réussite/échec, de validation/non-validation ou de niveau attesté, comment peut-on être certain de l'exactitude de cette décision ? Cette question est étroitement liée au degré d'objectivité de l'évaluation et nous conduit à nous intéresser au type de tâches proposées : les tâches visant à évaluer les compétences de réception ont souvent recours à des items objectifs (correction binaire : c'est juste ou faux) comme, par exemple, lorsqu'il s'agit d'apparier, de cocher, de sélectionner dans une liste, etc. À ce titre, une certification telle que le TOEIC L & R est donc objective puisqu'il est uniquement demandé au candidat de cocher des cases et que le test est ensuite « corrigé » par une machine. Les choses se compliquent lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de production : on ne peut plus parler, dans ce cas, d'objectivité mais plutôt de limiter au maximum la subjectivité. C'est dans ce but que le guide pour l'évaluation, compagnon du CECRL, préconise d'avoir recours à des barèmes où les descripteurs sont clairement exprimés, des listes de réponses acceptables et des exemples de « performances-types » (Milanovic : 29) dans le cas de *« tâches qui demandent de la production plutôt que de la sélection »* et qui seront donc *« évaluée [s] plus subjectivement »*. Le CLES a intégré ces principes dans son cahier des charges : les concepteurs de sujets doivent préciser dans le corrigé *« les items issus du dossier documentaire qui devront figurer dans la production. »* De plus, les grilles d'évaluation des tâches de production comportent les descripteurs de performance clairement exprimés et sont accompagnées de grilles annexes qui proposent des exemples de ce qui est acceptable ou non. Il apparait donc clairement qu'il n'existe pas de certification parfaite à tous points de vue, à la fois valide, fiable et objective.

Impact sur les pratiques

S'il est vrai que la certification en langues n'est pas une fin en soi et qu'il n'est pas question de « préparer » les étudiants à la certification qui est censée fournir un instantané de leurs compétences réelles en langues (« compétence à communiquer langagièrement ») à un instant T, il n'en demeure pas moins que l'impact de l'appareil de certification sur l'apprentissage mis en place en amont est indéniable. Cet impact sur les pratiques pédagogiques est bien connu des docimologues qui le nomment effet rétroactif (ou *washback effect* en anglais). Notons cependant qu'il peut être positif ou négatif : induit-il une refonte réelle des pratiques pédagogiques ou un simple « bachotage » ?

Suite à l'introduction du CLES, les formations en langues – dans le cadre de cours « traditionnels » en face à face ou de dispositifs d'auto-formation guidée en CRL (Centres de Ressources en Langues) – intègrent désormais un travail systématique sur les compétences langagières. Ainsi, l'interaction orale, que le CECRL a contribué à faire reconnaitre comme compétence à part entière (la 5e compétence), a pris toute la place qui lui revient dans les enseignements de langues. De plus en plus souvent, les tâches proposées s'inscrivent dans un contexte donné en ayant recours à la scénarisation des situations d'apprentissage. D'autre part, le degré de spécialisation des thématiques proposées augmente avec le niveau de compétence de l'apprenant (langue plus générale en début de cursus, langue de spécialité en fin de cursus). Le traitement d'une thématique sous forme de scénario d'apprentissage se prête très bien à la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage en ligne faisant appel aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) : c'est le cas, par exemple, de la plateforme expérimentale CLADUO (Centre de Langues À Distance de l'Université d'Orléans) qui propose une formation en anglais des Sciences du Vivant à des étudiants de Master.

Enfin, les objectifs à atteindre dans le cadre des formations en langues sont désormais exprimés en termes de niveaux européens. Par exemple, certaines universités demandent un niveau B2 en langue à l'entrée en Master, d'autres à la sortie de Master : les formations en langues mises en place doivent donc permettre aux étudiants d'atteindre ces objectifs. Notons à ce propos qu'il existe un écart important entre les objectifs « officiels » (le ministère de l'Éducation nationale estime, par exemple, qu'un bachelier a atteint le niveau B2 dans sa LV1 à la sortie du lycée) et les objectifs « sur le terrain »

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

(par exemple, une étude que nous avons menée à Orléans sur deux promotions d'étudiants inscrits en première année de Master de Sciences du Vivant montre que 79 % des étudiants n'ont pas atteint le niveau B1 en compréhension de l'oral et que seuls 62 % ont atteint le niveau B1 ou supérieur en compréhension de l'écrit à leur entrée en Master). Ainsi, l'exigence officielle toute récente d'attester d'un niveau C1 pour pouvoir accéder au corps des Professeurs des Écoles après la réussite au concours à compter de la session 2010 nous laisse rêveurs et perplexes à la fois.

Un effet rétroactif

Avec un peu plus de 14 000 candidats en 2007/2008 et pas moins de 35 centres certificateurs, la démarche CLES suscite un intérêt croissant à la fois de la part des étudiants, qui y voient une manière de certifier leurs compétences en langues dans un contexte plus concret, et de la part des enseignants de langues qui, pour la première fois, sentent qu'ils sont partie prenante dans les orientations d'un dispositif en perpétuelle évolution : le cahier des charges et les grilles d'évaluation sont en effet revus et améliorés chaque année en tenant compte des remarques et suggestions des enseignants de terrain qui pratiquent cette certification au quotidien. Le CLES contribue également à remettre en question les pratiques pédagogiques de bon nombre d'enseignants de langues, ce qui est l'un des objectifs affichés du CECRL : *« Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions »*. Il contribue à introduire le CECRL dans l'enseignement supérieur et à harmoniser les objectifs des formations en langues au profit des étudiants du secteur LANSAD. Il serait cependant vain de croire que tous les enseignants de langues du supérieur connaissent le CECRL, ou ne serait-ce que son existence, notamment ceux qui sont affectés dans des établissements et composantes réfractaires au changement (bien souvent, les facultés de Lettres et Sciences Humaines). Une évidence s'impose alors : les établissements qui souhaiteront proposer la certification CLES à leurs étudiants ne pourront faire l'économie d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques en vigueur dans leurs formations en langues qui, à l'issue, s'appuieront nécessairement sur le CECRL. Le CLES nous fournit ainsi un formidable exemple d'effet rétroactif positif.

Cédric Sarré
Université d'Orléans

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Lors des formations des professeurs de langues que nous menons à l'IFP[1] de Bretagne, le constat qui s'impose est le suivant : le CECR et le mouvement général de la rénovation des pratiques professionnelles ont permis aux enseignants de construire des tâches signifiantes pour leurs élèves, de réduire l'écart entre les tâches scolaires et les tâches communicationnelles à visée sociale, de développer des aspects de l'apprentissage ignorés jusqu'à présent : par exemple la mise en relief des stratégies développées par les apprenants, la composante pragmatique de la mise en œuvre des activités, ainsi que la priorité donnée à la pratique de l'oral en interaction.

Ce basculement/bousculement des pratiques – passer du paradigme d'enseignement lié à la pédagogie par objectifs au paradigme d'apprentissage lié à la centration des activités sur l'enfant en apprentissage – a généré plus ou moins d'inquiétudes selon le degré d'acceptation du changement à vivre. Cependant, dans les enquêtes que nous avons organisées auprès des collègues des collèges et lycées, tout semble montrer que ce changement, souhaité et nécessaire pour certains, imposé mais bénéfique pour d'autres, a contribué à une plus grande cohérence des pratiques pédagogiques au sein des établissements[2].

Quand il s'agit d'évaluer les travaux et/ou le parcours des élèves, un sentiment d'impuissance et d'incompétence surgit. Examinons la situation présente, les avancées, les tâtonnements, ce qui reste à construire.

Avancées

À l'heure actuelle, on peut remarquer que les enseignants s'éloignent de plus en plus de l'évaluation sommative « sèche » où l'élève doit renseigner une batterie d'exercices plus ou moins contextualisés, sans lien entre eux, mélangeant les activités langagières, et le tout sans entrainement préalable. On s'éloigne assurément, et fort heureusement, des interrogations stériles qui ne peuvent en aucun cas faire le bilan des acquis des élèves si notre but est qu'ils agissent avec compétence dans le futur.

Confusion et approximations

Depuis deux ans, les préconisations ministérielles ont invité (voire imposé) les professeurs de langues à rénover leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Les injonctions qui ont obligé les enseignants du premier degré à valider le niveau A1 à l'issue du CM2, et les enseignants du second degré le niveau A2 en lien avec le DNB ont provoqué confusion des valeurs, approximations dans les pratiques et grandes inquiétudes. Voyons pourquoi.

Valider les acquis des élèves dans une démarche de compétences, comme le préconise le CECR, implique que les enseignants aient revisité leurs pratiques pédagogiques et aient effectué la bascule nécessaire qui les fait passer de l'enseignant-contrôleur à l'enseignant-observateur[3]. Rendre la validation obligatoire, sans avoir stabilisé un mode de pratiques, a généré une très grande confusion, car deux systèmes de valeurs doivent se côtoyer : un système qui met en valeur les acquis (évaluation positive : *« je valide tel critère parce que j'ai pu observer tel indice dans la production de l'élève »*) tente de cohabiter avec un système de points basé sur l'évaluation par la soustraction (*« j'enlève un point à chaque fois que je rencontre une erreur »*) ; approximations également, car on demande à des enseignants d'évaluer des activités langagières pour lesquelles ils ne sont pas formés (l'exemple le plus significatif étant la production de l'oral en interaction). Par conséquent, les gestes professionnels ne peuvent être qu'approximatifs.

Exemple n° 1 : Évaluer la production de l'oral en interaction suppose plusieurs prérequis :

Que les enseignants soient au clair avec la notion d'interaction ; or, en formation continue on remarque fréquemment que le sens attribué à ce terme est loin d'être lumineux. Nombre de situations proposées aux élèves ne sont pas des situations d'interaction orale[4].

- Que les enseignants évaluent des apprentissages réellement mis en place dans la classe ; l'interaction ne s'improvise pas, mais doit constituer un parcours gradué depuis l'école primaire, en posant des jalons de plus en plus fins, en guidant les élèves afin de vivre la complexité qu'est l'interaction à l'oral.
- Que les enseignants se soient entrainés à l'utilisation de critères fiables et valides, ainsi que d'indices observables qui aident à mesurer les acquis et l'agir avec compétence.

  Peut utiliser le lexique adapté à la situation de communication : pour valider cet item, avant d'entendre les élèves s'exprimer, l'enseignant doit se demander sur quels indices observables (c'est-à-dire quels éléments concrets pouvant être

1 Institut de Formation des Professeurs de Bretagne, Rennes.

2 À noter qu'en Bretagne, les professeurs référents langues qui ont la possibilité de suivre une formation spécifique sont un atout non négligeable à la conduite du changement dans les équipes.

3 Philippe Perrenoud, *Observation formative et pédagogie différenciée* (faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991)

4 La définition de l'interaction dans la proposition de texte initiale du palier 2 collège insistait sur la co-construction et la négociation dans les tours de parole.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

relevés dans la chaine parlée) il va baser son évaluation, sans cela il retombera dans une évaluation de l'à-peu-près, à la louche.

- Que les élèves soient entrainés à manipuler des outils nouveaux dans le second degré : descripteurs pour l'apprentissage (*« aujourd'hui, je vais apprendre à faire telle chose »*), descripteurs pour l'évaluation (*« à présent, je peux faire telle chose dans telles situations »*).

Valeurs

La principale avancée dans le renouveau des pratiques d'évaluation concerne la volonté de proposer aux élèves des tâches signifiantes : elles sont contextualisées et font vivre aux élèves une réelle complexité proche des tâches qu'ils sont amenés à accomplir « hors les murs » ; elles sont accompagnées de plus en plus fréquemment de critères d'évaluation précis.

Exemple n° 2 : Dans la rédaction d'une lettre, les items suivants sont proposés et/ou construits avec les élèves :

- Peut mener à bien la tâche d'écriture /3 points
- Peut utiliser les formes verbales du passé pour narrer un évènement /5 points
- Peut utiliser un lexique adapté /2 points

On remarque ici l'avancée qui consiste à proposer des critères qui aideront à mesurer les acquis des élèves de la manière la plus objective possible. On peut cependant se demander, comme pour l'exemple n° 1, dans quelle mesure cette proposition n'est qu'un substitut pseudo-scientifique d'une pratique déjà existante. Le professeur de langues, s'il ne s'est pas posé les questions qui suivent, risque de retomber dans une évaluation peu fidèle à ses intentions de départ, à savoir l'évaluation positive :

« Qu'est-ce que j'observe réellement pour valider cet item ? »

« Comment je m'y prends pour traduire (car il s'agit bien d'un encodage d'un langage vers un autre) *l'ensemble des aspects positifs relevés dans la production de l'élève vers un système de comptabilisation des points ? »* Ici il manque un passage entre *« peut mener... écriture à... /3 points »*, il manque une sorte de convertisseur de valeurs (par analogie pensons à un convertisseur d'une monnaie vers une autre monnaie : des euros vers les dollars), sans quoi le risque est de retomber dans un système d'approximation donnant la part belle au 10 fatidique.

À cela, nous devons questionner les notions de seuil, de palier et de pondération : des pistes de réflexion qui resteront sans réponse développée pour l'instant. L'élève dans l'écriture de la lettre, afin de mener à bien sa tâche et d'obtenir les 5 points attribués aux formes verbales, doit-il produire des verbes aux formes qui conviennent dans tous les cas ? Autrement dit, pour obtenir le 5/5, doit-il obtenir un score de 100 % des formes conjuguées ? Est-il envisageable de proposer différents paliers de réussite en fonction du niveau de compétence atteint ? Ce questionnement peut ressembler à de la mathématique de bas niveau, mais pose la question essentielle du droit à l'erreur : attendons-nous un 100 % de réussite ou nous autorisons-nous (les enseignants) à proposer des seuils de performance adaptés à la progression des élèves ? Quant à la pondération, je vise ici la pratique qui consiste à séparer l'évaluation formative (quand elle existe) liée au parcours d'apprentissage, de l'évaluation sommative (sorte de méga-évaluation anxiogène), et inviter les praticiens que nous sommes à prendre en compte les progrès, les efforts, les attitudes positives des élèves dans les apprentissages lors des évaluations sommatives.

C'est agir avec éthique que de mener cette réflexion. Les collègues d'EPS, du premier degré et de l'enseignement spécialisé peuvent nous y aider grandement.

Otto et Ko dans le même bateau

Le renouveau pédagogique que nous, formateurs, proposons de faire vivre aux enseignants est ambitieux – et c'est une bonne chose en soi – car il englobe un projet sociétal de grande ampleur. La France, plus que d'autres pays européens et de l'OCDE[1], souffre d'un rapport non congruent à la réussite et à l'échec. En cela, le CECRL rejoint le socle commun, car il propose des outils qui visent à une plus grande autonomie des élèves.

On parle de l'élève-acteur, l'élève acteur de ses apprentissages, l'élève apprenant de la langue qui devient l'élève-usager de la langue. Nous devons également parler maintenant de l'élève acteur de l'évaluation grâce à Otto et Ko, ses deux nouveaux compagnons[2]. L'auto-évaluation – évaluer soi-même et évaluer pour soi – doit amener les élèves à retrouver une confiance en eux. Parler en son nom, c'est mettre en relief le parcours accompli, les résultats produits, c'est conscientiser les stratégies mobilisées et celles que l'on aurait pu convoquer. Les études récentes montrent que la parole des pairs (les élèves entre eux) est bien plus efficace et profitable que la parole de l'expert qui impose un verdict, un résultat, une note, un avis.

La co-évaluation et l'auto-évaluation s'appuient sur la coopération entre l'enseignant et l'élève :

Exemple 3 : Évaluer une production orale en continu. Modalité : un ou deux élèves s'expriment, deux élèves écoutent et rendront compte ; le professeur fait son travail de professeur. Les résistances émises par rapport à ces pratiques concernent l'efficacité de telles pratiques : à quoi ça sert ? N'est-ce pas du temps perdu ? Les élèves progressent-ils plus ? Que font les autres élèves pendant ce temps-là ? Questions légitimes. Les expérimentations que nous avons pu mener au sein du

1 Voir *Livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (rapport n° 2007-048 juin 2007 (IGEN) ;
Voir aussi « Évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit » (*Évaluation PISA* 2006).

2 Répétons-le: les pratiques évaluatives en EPS et dans le premier degré mettent en place depuis fort longtemps ces pratiques d'évaluation ; c'est également pour cette raison que la rupture est difficile à vivre pour les enfants entrant au collège.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

G.R.E.C.[3] nous amènent à penser que les bénéfices immédiats sont réels : c'est en devenant co-constructeur des modalités d'évaluation que les élèves peuvent s'investir dans l'évaluation, et les liens enseignant/élève en sont resserrés.

Proposer aux élèves des moments d'auto-évaluation et de co-évaluation en langues, c'est leur proposer de se mettre en posture réflexive par rapport au travail accompli, aux acquis, à leurs progrès réalisés, aux difficultés rencontrées (lexicales, grammaticales, pragmatiques, stratégiques) et à leur processus d'apprentissage dans son intégralité. C'est une vision ambitieuse et exigeante sur son métier d'élève. Mais, pour pouvoir proposer de telles modalités aux élèves, l'enseignant doit au préalable :

- prendre de la distance par rapport à l'objet évalué : pour évaluer la production de l'oral par exemple, les grilles enfermantes doivent être mises de côté, et des procédures simples et non formelles comme inscrire sur une feuille tous les éléments positifs que l'émetteur du message aura produits doivent être appliquées ;
- adopter une attitude bienveillante (l'ami critique)[4], qui donnera une autre valeur à la production et à l'écoute ;
- prendre en compte l'erreur non pas comme un échec pour l'élève et pour l'enseignant, mais co-substantiel de l'acte d'apprentissage (et d'enseigner !) : *« découvrir un aspect inattendu, un angle nouveau, un éclairage différent de ce qui nous a résisté »*[5].

Le désarroi de certains collègues émane du manque d'expérience, d'entrainement et de fondements théoriques sur l'évaluation. C'est pour cette raison qu'il faut procéder pas à pas. Ainsi l'évaluation en langues aidera vraiment les enfants à réussir, une évaluation exigeante, éthique, ambitieuse et professionnelle.

Stéphane Soulaine
Responsable du département Langues et Cultures
IFP de Bretagne, Rennes

3 G.R.E.C.: Groupe de recherche et d'expérimentation du CECR et de la rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues – IFP de Bretagne, Rennes.

4 Voir *Devenir ami critique. Avec quelles compétence et quels gestes professionnels ?* – Anne Jorro, Université de Toulouse, Mesure et Évaluation en Éducation, 2006, vol. 29, n° 1.

5 Hélène Trocmé-Fabre, *Né pour apprendre*, Être et Connaître Éditions, 2006.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

6 - Compétences et groupes de compétences

Avec le *Cadre européen commun de référence* (CECRL), où en sont les langues en 2010 ?

Sylvie Abdelgaber

À la rentrée 2009, les *Cahiers pédagogiques* publiaient cet article, réactualisé pour l'édition de ce dossier.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La France « peut mieux faire » en langue, tout le monde s'accorde à le dire.

D'ailleurs, les directives officielles ne manquent pas de nous le rappeler. Quelques dates : C'est en 2002 que le niveau (« voisin du niveau A1 ») du CECRL s'inscrit explicitement dans le programme de langue étrangère à l'école élémentaire. Un plan de rénovation pour l'enseignement des langues appuyé sur le CECRL date de 2005. Il a, entre autres, réduit les effectifs dans les classes terminales des lycées. La circulaire de la rentrée 2009 place « améliorer la pratique des langues vivantes » en deuxième priorité. Quant au futur, le rapport Descoing sur le lycée préconise des épreuves orales au baccalaulréat *« en harmonie avec le socle européen de compétence et en lien avec une pratique pédagogique qui veut davantage mettre l'accent sur l'oral. »*

Le CECRL, qui a dix ans déjà, pourrait-il être l'outil de cette amélioration ? Ses échelles dans les différentes compétences nécessaires pour apprendre, enseigner et évaluer en langue ne sont certes plus inconnues sur le terrain, mais elles restent assez mal connues malgré des efforts de formation. Qu'il ait été craint, jeté aux orties, regardé de loin ou porté aux nues dans les premiers temps, ce cadre semble cependant incontournable aujourd'hui. Reprenons les trois aspects : apprendre, évaluer, enseigner.

Du côté de l'apprentissage

Les enseignants de langue connaissent depuis longtemps le travail par compétences, écrites ou orales. Il est vrai que le CECRL accorde aux compétences orales sa plus grande part, puisqu'aux traditionnelles compréhension et expression orales, il ajoute une compétence spécifique : l'oral des dialogues et autres interactions. On ne peut que s'en réjouir, même si nous savons aussi depuis longtemps que redéfinir l'apprentissage des langues comme « l'acquisition des compétences langagières » ne garantit rien en soit. Le CECRL peut faire peur du côté d'un impossible découpage en micro-compétences étalonnées, alors que nous savons bien que mettre l'accent sur l'une n'empêche en rien l'usage de l'autre. Enfin, si le *Cadre* est l'un de nos outils possibles pour comprendre comment une langue s'apprend, les progrès des neurosciences ouvrent bien d'autres perspectives à ne pas négliger. Sans parler des mille facettes, sociales et individuelles, de la question de la motivation… Bref, du côté de l'apprentissage, continuons à chercher comment nous avons fait pour si bien maitriser nos langues et pourquoi nos élèves n'y arrivent pas tous si bien !

Du côté de l'évaluation

Les essais pour faire entrer dans nos écoles la philosophie de la validation positive des compétences prônée par le CECRL n'ont pas été sans tiraillements. Quelques exemples : les difficultés compréhensibles au niveau du collège, comme les explique Valentine Sanchez dans ce dossier et Christian Puren sur notre site[6] ; ou encore le choix contestable de passer par un évaluateur privé dans les classes européennes de lycée général et dans les lycées professionnels ; la refonte incomplète des épreuves du baccalauréat STG, prototype abandonné en cours de route ? En quelques mots : à côté des écrits de juin, le bac STG a fait une place à l'expression orale, organisée depuis quelques années en contrôle continu, avec des grilles d'évaluation qui donnent deux niveaux de validation possibles pour le moment, traduits en notes sur 20, mais

6 Lire « A2, B1 qui sera coulé ? » de Christian Puren.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

probablement prévus pour être traduisibles en niveaux du CECRL. Et pourtant, l'épreuve de compréhension orale qui paraissait prévue dans la même lignée n'a pas été reconduite après une année de test.

La majorité des évaluations nationales reste donc écrite. Les objectifs évaluatifs à atteindre n'ont pas clairement changé à ce jour, sauf à l'université, avec le CLES, ou dans certaines écoles pilotes. Il parait indispensable que nous soient proposées une plus grande lisibilité et une cohérence compréhensible pour que les professionnels du terrain puissent adapter leurs pratiques en toute sérénité.

Du côté des pratiques

Il est normal que l'inquiétude domine : faute de cadre cohérent (qui est souvent perçu comme manque de formation, et de la formation, il nous en faut encore !) et sans poursuite du mouvement vers une réduction des effectifs, comment oser l'« approche actionnelle » proposée par le CECRL ? Comment la rendre autre qu'une autre « mode » susceptible de passer ? Quel enseignant de langue ne rêve pas de méthodes clés en main qui mettent nos élèves en action pour apprendre et partager avec eux intérêt pour leur langue, envie de communiquer et découvertes culturelles, linguistiques et personnelles ? Au-delà des mots et des rêves, les réflexions tant théoriques que pratiques que Maria-Alice Médioni et moi-même avons pu recueillir en 2008-2009 et que nous vous proposons en lecture dans notre dossier, sont la preuve d'un grand bouillonnement d'idées. Ce sont ces idées qui peuvent nous faire avancer, si nous savons où nous allons. Et pour aller vers des progrès, personnellement, je rêve que le CECRL devienne ce cadre qui autorise les enseignants à prendre quelques risques : essayer du nouveau, comme nous en proposent certains praticiens dans le dossier, inventer nos « actions » au jour le jour, dans toutes les langues que nous connaissons, pour les groupes-classes que nous connaissons, là où nous sommes : pour tous nos élèves ! Voilà ce qui me paraitrait un bon objectif, pour un ministre qui nous ferait confiance, et aiderait à construire une vraie ambition professionnelle. Les progrès en langue à l'école seraient alors sans doute au rendez-vous. Et peut-être pas seulement en langue.

En 2010, l'inquiétude demeure, et les directives qui suggèrent l'organisation de groupes de compétences au lycée restent malheureusement confuses à plus d'un point de vue. Nous avons donc décidé de publier une nouvelle version de ce dossier en y ajoutant cette partie consacrée aux compétences et groupes de compétences.

Maria-Alice Médioni nous proposait déjà il y a quelques années une réflexion sur la notion de compétence. Nous la republions aujourd'hui. Nous y ajoutons un extrait du dernier ouvrage paru sous sa direction[1] où s'éclaire encore le sens que devrait prendre cette notion.

Malheureusement, les questionnements sur le terrain se focalisent beaucoup plus en amont et en aval de ce qui se passe pendant les cours de langue, que sur les temps d'enseignement eux-mêmes : en amont sur l'organisation des groupes et en aval sur l'évaluation .

L'organisation des groupes de compétences suscite de nombreux débats. Dans leur article « Vers une organisation en groupes de compétences », Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul proposent quelques principes pour l'expérimentation et n'hésitent pas à présenter les limites et les questions soulevées par une mise en œuvre concrète sur le terrain.

Christian Puren, quant à lui, replace magistralement les différents sens des termes et nous propose une discussion complète de ce qu'il préfère appeler « ateliers par activité langagière dominante ».

Sylvie Abdelgaber
Professeure d'anglais en lycée

1 *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Des groupes de travail… pour se construire des compétences

Maria-Alice Médioni

Article publié dans le n° 385 des *Cahiers pédagogiques*, juin 2000

Parmi les conditions pour une aide efficace : casser le schéma habituel de l'aide-assistanat ou de l'aide-« surexplication ». L'aide, c'est plutôt le coup de pouce permanent proposé à des personnes qu'on postule capables.
Un témoignage d'une militante du GFEN qui insiste aussi sur la dimension coopérative de cette aide dite individualisée.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Après avoir demandé à cor et à cri des moyens pour travailler avec des effectifs moins lourds, des dédoublements, modules, aide individualisée, etc., l'enseignant moyen se trouve bien embarrassé. Qu'y faire ? Deux fois la même chose dans le cadre du dédoublement ? Des batteries d'exercices dans les modules ? De la remédiation en aide individualisée ? De plus, à force de multiplier les regroupements à géométrie variable, on court un risque certain : ménage-t-on vraiment aux élèves un réel temps d'apprentissage, compte tenu du fait qu'on passe énormément de temps, dans les situations les plus ordinaires, à faire des contrôles et que les petits groupes ne servent qu'à une espèce de répétition du cours pour ceux qui n'y « arrivent » pas ?

Et puis, comment transférer ce qui se met en place dans les groupes d'aide dans d'autres situations ? Ne court-on pas le risque de « materner » les élèves et d'empêcher chez eux la construction d'une autonomie nécessaire à l'apprentissage. Ce qui se construit dans une situation donnée n'est pas reconnu forcément comme pertinent par les élèves dans une autre situation pour peu que les pratiques mises en œuvre soient différentes ou qu'un travail de réflexion, d'évaluation ne soit pas mené avec eux. Il faut donc inventer d'autres formes de travail, comme des groupes de projets sur des activités et objectifs précis. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaitent travailler sur un point précis et auxquels l'enseignant inviterait d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit ?

C'est ce que j'ai mis en pratique l'an dernier lorsque, après le mouvement des lycéens, quelques moyens ont été débloqués pour les classes de terminale à plus de trente élèves. Au lieu de procéder à un dédoublement, j'ai proposé à mes élèves de nous retrouver en groupes restreints, pendant trois semaines d'affilée, par exemple, pour travailler des points précis, de leur choix : prise de parole à l'aide de jeux de rôle ; maitrise de l'écrit à partir de mini-ateliers d'écriture ; compétence grammaticale, avec des ateliers de recherche, etc. Le regroupement se fait alors non pas sur un manque à combler, mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, et avec une forme précise adaptée à l'objectif visé. On peut imaginer d'autres formes de production : dossier, exposition, débat, mise en scène, etc.

On n'apprend pas tout seul mais en s'entraidant

De plus, je tente de privilégier l'entraide : c'est en aidant qu'on s'aide le mieux ; pour comprendre la difficulté de l'autre et intervenir, il faut « s'éclaircir » le problème, se l'expliquer en quelque sorte à soi-même pour trouver les mots ou l'exemple appropriés. À travers la demande d'aide, on est obligé d'expliciter où se trouve la difficulté pour soi, et c'est souvent dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème que des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent. À condition toutefois qu'il y ait ce véritable travail en commun de recherche et non pas reproduction de la situation de transmission classique où « celui qui sait » (re) fait la leçon à « celui qui ne sait pas », (ré) explique. C'est bien d'entraide qu'il s'agit et non pas d'assistanat ou de leçon. La compétence de l'élève qui propose un coup de main ou qu'on sollicite est celle du pair qui cherche à comprendre où se situe la difficulté et qui, pour cela, a besoin de l'aide de l'« aidé ». Il a besoin que son camarade réussisse à comprendre parce qu'il y a projet commun, il sait que les positions sont interchangeables, qu'il peut se trouver à la place de son camarade une autre fois, sur une autre question.

Ce travail et cette relation ne peuvent pas se mettre en place magiquement. C'est d'abord dans la classe, complète ou réduite, qu'il faudrait installer un esprit de coopération et de recherche qui permet de vérifier qu'il est possible de s'entraider, que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, qu'il y a d'autres médiations possibles. C'est difficile, car cela va à contre-courant des habitudes prises et données par l'école.

Une double compétence : savoir disciplinaire et savoir sur l'apprentissage

Nous, enseignants, avons été formés à donner des réponses, à aider les enfants ou les jeunes en difficulté en (ré) expliquant le problème, à montrer comment il faut faire, etc. La formation que nous avons reçue nous a convaincus que la compétence était disciplinaire et que notre champ d'intervention était celui de notre spécialité. C'est sans nul doute vrai mais notre travail dans un champ disciplinaire se double d'un travail sur l'apprentissage, pour lequel nous sommes bien moins armés.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Sans renoncer aux connaissances spécifiques à un champ de savoir (compétence disciplinaire), l'enseignant est obligé de prendre en compte des compétences plus larges, ou plutôt de considérer que ces compétences « transversales » sont partie intégrante de sa compétence professionnelle[1]. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, le stress, l'incertitude, l'ambigüité, naviguer à vue en gardant un cap, tenir compte de l'autre en conservant une identité, ce sont des pratiques, au même titre que se déplacer dans l'espace de la classe, écrire au tableau et au rétroprojecteur, poser des questions ou y répondre, se pencher sur le cahier d'un élève. Certaines pratiques sont simplement mieux observables, plus matérielles, plus concrètes, alors que d'autres sont plus intériorisées, invisibles, symboliques. Mais, dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schèmes d'action au sens large, incluant la décision, l'évaluation, la planification, le jugement, la réalisation d'un projet, la négociation, la communication, etc.

Cette autre conception de la compétence oblige à affronter des résistances et à faire des deuils importants. Dans le cadre d'un projet d'entraide ou de l'aide individualisée, il est très douloureux pour un bon nombre d'enseignants d'accepter de ne pas refaire la leçon, réexpliquer le problème, donner des exercices d'application, n'avoir qu'une relation individuelle avec l'élève. C'est oublier l'autre versant de la compétence qui consiste à aider, à faire émerger à la conscience de celui qui est en difficulté ce qui fait problème pour pouvoir construire des pistes de solution élaborées par lui-même, avec les autres, mais aussi tout ce dont il est capable.

La nécessité de l'expérience réfléchie

Mais faut-il pour autant en conclure qu'il n'est nul besoin d'une compétence précise pour aider l'autre ? Dans les groupes où j'ai travaillé, au fur et à mesure que les personnes s'impliquaient dans l'action, en dépassant les résistances et les difficultés évoquées plus haut, avançait l'idée, surtout chez les enseignants, que si l'on s'entraidait, on n'avait pas besoin de formation. Il suffisait de faire comme les parents qui s'assoient à côté de leur enfant et qui tentent de l'aider. C'est nier la nécessité d'un troisième pôle à la notion de compétence, la réflexion sur l'expérience, sur la pratique pour pouvoir la transformer et la mettre en partage. Le savoir c'est une question sociale et politique, c'est comprendre pour transformer et agir et non pas seulement réussir aux examens ou expliquer un texte. C'est oublier également ou ne pas avoir construit l'idée que l'autre est mon égal et qu'il est tout aussi capable que moi. Comme c'est difficile à concevoir quand ils sont tout petits, ou même un peu plus grands, sous notre responsabilité, et que nous sommes chargés de leur apprendre tout ce qu'ils « ignorent » et que nous, nous « savons » ! C'est oublier que nous devons être des passeurs, mais que ce sont eux qui traversent, avec nous.

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

1 Pour Philippe Perrenoud, « *une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes.* »

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Vers une organisation en groupes de compétences

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul

L'organisation des groupes de compétences suscite de nombreux débats. Les auteurs de l'article proposent ici quelques principes pour l'expérimentation et n'hésitent pas à présenter les limites et les questions soulevées par une mise en œuvre concrète sur le terrain.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Si l'on accepte de parler de « parcours d'apprentissage » pour un élève en langues vivantes, il devient alors évident que ni le nombre d'années d'études ni le niveau de classe ne suffisent à en donner une image exacte. Il devient alors nécessaire de définir les parcours sur une autre base, à savoir les acquis réels des élèves.

Des groupes de niveaux de compétences : sur quels principes ?

La proposition de mise en place de « groupes de niveaux de compétences » a pour objectif principal de prendre en compte la diversité des parcours des élèves en fin de troisième et de proposer des modalités de différenciation.

L'appellation « groupes de niveaux de compétences » mérite réflexion. En effet nous avons connu, en particulier en collège, la différenciation pédagogique par groupes de niveaux. Elle s'est traduite le plus souvent par une répartition des élèves en bons, moyens et faibles. Il est donc fondamental de relever que dans la formulation « groupes de niveaux de compétences », le terme important est celui de compétences. La répartition proposée est moins basée sur le niveau des élèves que sur leurs compétences dans différents domaines.

Quelques principes pour l'expérimentation

Il est important de rappeler que la mise en place des « groupes de niveaux de compétences » se fait dans les établissements dans le cadre d'une expérimentation. Un cadre général étant fourni, c'est aux établissements, en fonction de leur contexte et de leur réalité, de l'adapter.

Nous proposerons ici quelques réflexions pour faciliter la mise en place de cette expérimentation.

Une véritable innovation

Ce qui est proposé actuellement aux établissements et aux enseignants constitue une véritable innovation. En conséquence, il est nécessaire de ne pas sous-estimer la nature et l'ampleur des changements attendus ainsi que le temps et l'engagement nécessaires pour les mener à bien.

Parmi ces changements on peut relever :

- L'évolution du métier d'enseignant (relation à l'élève (évaluation), pratiques pédagogiques, travail en équipe) ;
- L'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens…) ;
- L'évolution du système éducatif (les programmes (référence au cadre européen), les examens ?).

Formulé autrement, en expérimentant la mise en œuvre de groupes de compétences en langues, on requestionne pratiquement l'ensemble de l'organisation scolaire : temps scolaire et organisation de l'établissement, différenciation pédagogique, suivi des élèves et évaluation (*Portfolio*).

C'est d'un véritable changement de culture qu'il s'agit.

La nécessité d'un référentiel de compétences

Constituer des « groupes de niveaux de compétences » nécessite donc la mise à disposition d'un référentiel de compétences. C'est ce référentiel, organisé en domaines et niveaux de compétences, qui est proposé dans le cadre de l'Europe. Il est la référence nécessaire à la constitution de groupes si l'on ne veut pas basculer du côté d'une « simple » mise en place de groupe de niveaux. Les premières expérimentations ont montré que, sans des intentions très « solides » dans ce domaine, le glissement de la notion de compétence à la notion de niveau était pratique courante.

Rester modeste

Aussi bien sur le choix de compétences que sur l'organisation (couplage de classes), il est nécessaire, pour une première année, de valoriser une démarche expérimentale en choisissant de différencier la formation sur une partie seulement du référentiel. Cela pourra se traduire par le choix, dans le référentiel, d'un domaine de compétences, et la constitution par exemple de 3 groupes sur 2 classes ou de 3 groupes sur 4 classes. Ce qui nécessitera évidemment l'intervention d'un plus grand nombre d'enseignants ou/et de personnes-ressources.

Constituer une équipe

La constitution de l'équipe, si elle n'est pas déjà existante, sera plus à considérer comme le résultat d'un travail en commun qu'une donnée préalable. Encore faut-il s'assurer que les enseignants sollicités trouvent un intérêt minimal à

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

l'expérimentation. Signalons l'importance des prises de décisions communes comme élément structurant une équipe, en particulier pour tout ce qui concerne la dimension organisationnelle : choix des classes, mise en barrettes des emplois du temps, emploi du temps des enseignants.

La nécessité d'un espace de projet

Nous reprenons ici quelques propositions permettant de mettre en œuvre une démarche de projet dans un établissement scolaire. Sans être exhaustives, elles veulent attirer l'attention sur un certain nombre de points pouvant favoriser la réussite d'une démarche de ce type :

- Ne pas confondre résultat et stratégie. Il est en effet tentant de décider de mettre en place le résultat attendu sans réflexion préalable sur les démarches nécessaires. La mise en place d'un *Portfolio* en est un bon exemple. Tel établissement, prenant en compte la prescription de tel ou tel décideur, sera peut-être tenté, dès la rentrée prochaine, de faire acheter un *Portfolio* à chaque élève. Ce sera sans doute sous-estimer la réflexion nécessaire à toute l'équipe pédagogique pour son utilisation[1];
- Mettre en place une démarche participative qui valorise le débat professionnel et permet dès le départ de partager les enjeux. Il n'y a en effet pas de projet et de motivation à le réaliser sans enjeux. Cela implique aussi la nécessité d'accepter les réticences. Pour toute innovation, il y a ceux qui l'initient et ceux qui n'en veulent pas[2] ;
- Prendre en compte la « zone proximale de développement » d'une équipe. Viser l'idéal, mais s'appuyer sur ce qui est accessible. En quelque sorte faire modeste mais significatif ;
- Travailler sur ce qui peut à la fois permettre de constituer l'équipe et être significatif pour le projet. Inscrire le projet dans la durée ce qui nécessite d'en travailler l'échéancier ;
- Soutenir et accompagner le projet.

Construire un projet

Faire référence ici à la notion de projet c'est, en plus des remarques des paragraphes précédents, insister non seulement sur l'importance d'intentions communes à une équipe, mais aussi sur la nécessité d'une certaine formalisation des objectifs et du déroulement et sur la mise en place du projet, en particulier des modalités de suivi et d'évaluation.

Sur quoi agir pour penser le projet ?

Comme nous l'avons vu précédemment tout projet d'évolution de l'enseignement des langues concerne :

La dimension didactique : finalités de l'enseignement des langues, notion de compétences, évaluation diagnostique et formative, importance de la dimension culturelle, mise en priorité de l'oral… ;

La dimension pédagogique : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du *Portfolio*, organisation des évaluations, examens… ;

La constitution des équipes : équipe pluri-langues, multi-niveaux… ;

L'organisation de l'établissement : définition des groupes d'élèves, emploi du temps, gestion de la dotation horaire, moyens matériels, humains (assistant par exemple)…

Penser l'organisation conjointement avec la formation

La plupart des innovations actuelles proposées en collège et lycée (IDD, PPCP, ECJS, TPE) rendent indispensable de construire un projet qui met en tension les dimensions pédagogiques et organisationnelles. On ne peut, quand on parle de différenciation, les séparer. En effet, différencier nécessitera de composer des groupes à partir des classes et de les faire évoluer tout au long de l'année. Dans le cas de la mise en place de « groupes de compétences », il s'agira en particulier de mettre en « barrettes » des emplois du temps des groupes d'élèves, et en conséquence ceux des enseignants.

En profiter pour repenser les méthodes d'enseignement

Diversifier ne peut évidemment se réduire à la définition des parcours différents en fonction des besoins des élèves. Les méthodes d'enseignement, leur diversification par rapport aux besoins des élèves et à la nature des compétences, sont aussi un des points de réflexion didactique à privilégier : enseignement individualisé, pédagogie du projet, utilisation des TICE…

L'importance de l'évaluation

C'est le point clef de l'expérimentation et une des difficultés importantes vécues par les équipes qui ont expérimenté. Non seulement la référence au tableau de compétences est indispensable, mais il faudra mettre en place les outils qui permettront un positionnement des élèves : auto-évaluation, entretiens avec les élèves, tests… Notons que dans les propositions européennes le référentiel est accompagné d'un *Portfolio* présenté comme un outil de suivi et d'auto-évaluation pour les élèves.

Une expérimentation, ses limites et les questions qu'elle pose

Dès 2003, les enseignants du lycée Saint-Denis à Annonay en Ardèche ont mis en place un dispositif expérimental reposant sur l'enseignement des langues vivantes suivantes : anglais, allemand, espagnol. L'équipe des enseignants de langue au complet s'est mobilisée, encadrée par un groupe pilote composé de cinq enseignants.

1 Dans les expérimentations que nous avons menées, la majorité des équipes ont réalisé des essais de *Portfolio* avant de l'adopter, en général, au bout d'une année ou deux d'expérimentation.

2 On peut même penser que le fait que certains résistent est justement le signe qu'il y a des enjeux ; en quelque sorte pas d'innovations sans réfractaires.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Pour les secondes

L'expérimentation s'est tout d'abord mise en place sur les dix classes de seconde, avec la création de groupes de niveaux de compétences en remplacement des modules. L'idée est d'aligner l'horaire élève sur l'horaire enseignant (de 4 heures) et de maintenir 3 heures de cours en classe entière (au lieu de 2 ou 2,5) et de consacrer la 4e heure à 1 heure d'atelier (terme qui s'est imposé de lui-même très rapidement pour définir les groupes de niveaux de compétences). Les moyens sont de 4 heures prof/3heures élève (1 heure pour le module hebdo) avant et de 4 heures prof/4 heures élève après.

Sur les dix classes de seconde, ont été créées cinq barrettes de deux classes sur une heure. Cette heure d'atelier en barrette permet de former trois ateliers à partir de deux classes et des deux enseignants respectifs :

- Un « groupe ressources » axé sur les compétences écrites du cadre ;
- Un « groupe communication » axé sur les compétences orales du cadre ;
- Un « groupe projet » qui est autonome et dont le travail s'articule tour à tour autour des différentes activités langagières avec trois phases : recherche, production et valorisation.

Ce dispositif a le mérite de :

- Pouvoir travailler avec des groupes dont l'effectif est allégé ;
- Cibler davantage les besoins prioritaires des élèves ;
- Diversifier les apprentissages et les parcours ;
- Travailler différemment tout en adoptant les principes du CECRL.

Ce dispositif nécessite :

- Un réel travail d'équipe et peut poser le problème du changement d'élèves aux enseignants ;
- Des aménagements d'emploi du temps.

Pour les classes de première générale en anglais

Depuis 2005, les enseignants de cet établissement ont souhaité aller plus loin dans leur expérimentation avec les classes de première générale (classes moins « exposées en terme d'examen ») en intégrant les groupes de niveaux de compétences à l'horaire intégral d'anglais (2 heures ou 2,5 heures). L'idée était d'associer plus directement le CECRL au contenu des cours et des programmes et de pouvoir former trois barrettes de deux classes (2S/2S/2ES) qui permettraient de former des groupes de niveaux de compétences amenés à changer en fonction de la compétence travaillée.

L'année a été divisée en cinq périodes d'environ six semaines, chacune d'entre elles ciblant une compétence « phare » tout en continuant bien évidemment à travailler les autres, mais de manière moins intensive. Chaque cycle débute par une évaluation diagnostique de la compétence « phare » qui permet de former les groupes de niveaux de compétences pour la période. La compétence choisie est en lien direct avec le thème de la séquence : par exemple, la compétence « lire » est associée à un travail sur le roman policier ; la compétence « écouter » est associée à un travail autour d'un film et des dialogues.

À nouveau, il ne s'agit pas de mettre entre parenthèses les autres compétences (de « saucissonner » les apprentissages) ou de négliger les objectifs culturels, syntaxiques, fonctionnels… qui nous permettent de construire une séquence solide et complète.

Ce dispositif a le mérite de :

- Pouvoir créer des groupes de niveaux de compétence ;
- Valoriser et évaluer chacune des compétences tour à tour ;
- Se familiariser petit à petit avec le CECRL ;
- Proposer une approche différente de la langue.

Ce dispositif nécessite :

- Un réel effort d'organisation : cinq changements de groupe dans l'année ;
- Un réel travail d'équipe : par exemple, l'évaluation de l'écoute simultanée à toutes les premières ;
- Des aménagements d'emploi du temps (barrettes).

L'évaluation

Une des difficultés majeures reste le problème de l'évaluation. En effet, les enseignants sont confrontés à deux systèmes : le système habituel de la note et les six niveaux de compétences du CECRL (A1 A2 B1 B2 C1 C2), qui permet de positionner les élèves dans les groupes de niveaux de compétences. Il nous a semblé tout d'abord important simplement de nous familiariser et de familiariser les élèves avec ce cadre. D'autre part, il apparait très vite incontournable de recourir à l'auto-évaluation. Les enseignants utilisent aujourd'hui le *Portfolio européen des langues* comme outil d'évaluation du *Cadre*.

Ce dispositif a le mérite de :

- Proposer des descripteurs de situations précis et concrets aux élèves ;
- Rendre les élèves plus « acteurs » dans leur progression ;
- Responsabiliser les élèves avec l'auto-évaluation ;
- Désacraliser la note et peut-être éviter les « je suis nul en » pour aller vers « je sais faire », « je suis capable de ».

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Ce dispositif ne doit pas :

- Devenir trop « fastidieux » ;
- Nous rendre prisonniers d'une évaluation systématique ;
- Nous faire oublier l'essentiel (valoriser les acquis, redonner confiance aux élèves et permettre l'apprentissage).

Bilan de l'expérimentation

Difficultés et dangers :

- Ce dispositif nécessite un réel travail d'équipe et de coordination inter-langues ;
- Il place les enseignants face à une nouvelle approche des langues qui est encore floue et donc déconcertante ;
- Il peut soulever des réticences : changer/échanger les élèves, travail de mise en route assez lourd ;
- Il soulève la grande question de l'évaluation.

Points positifs :

- Ce dispositif nous permet de diversifier les apprentissages et parcours en fonction des besoins de chacun ;
- Il permet de remédier à l'hétérogénéité grandissante ;
- Il permet de remotiver et d'aller plus loin ;
- Il permet d'aborder la langue de manière plus vivante et de ne pas se restreindre aux compétences écrites ;
- Il permet de placer l'élève au centre de son apprentissage en valorisant ses acquis.

Valérie Soubre, Chrystel Arhancet et Michel Saroul
Formateurs au CEPEC de Lyon
Article extrait de Points de repère pour le Lycée, 2006
Bulletin département Lycée du CEPEC
Avec l'aimable autorisation du CEPEC
http://www.cepec.org

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Activités langagières et compétences

Maria-Alice Médioni

Extrait de l'ouvrage *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

Entre les notions d'activité, de mise en œuvre, de perspective actionnelle, de reproduction ou bien encore de situation-problème, la notion de compétences doit être abordée avec prudence...

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

La différence entre activités langagières et compétences est loin d'être stabilisée. La plupart du temps on emploie l'un pour l'autre et inversement et le texte du *Cadre* y contribue d'une certaine manière.

Une activité langagière est relativement facile à comprendre. C'est une activité mise en œuvre par un usager de la langue dans les deux domaines où elle peut s'exercer : à l'oral et à l'écrit. À cela il faut combiner le fait qu'un usager de la langue se trouve tour à tour en activité de réception ou de production, et qu'en production, il peut s'exprimer en continu ou en interaction avec un autre/des autres. À cela s'ajoute l'activité de médiation qui participe à la fois de la compréhension et de la production, puisqu'elle consiste en la reformulation par la traduction ou pas d'un texte existant qu'on veut mettre à la portée de quelqu'un d'autre.

Les activités de compréhension écrite et de production orale et écrite peuvent sembler plus familières dans un premier temps, mais elles se présentent de façon nettement différente aujourd'hui :

- La compréhension écrite porte sur des textes, mais l'activité requise est plutôt de l'ordre du traitement de l'information en vue d'une réalisation que de la simple restitution de ce que l'on a compris ;
- La production orale et écrite, de la même façon, s'éloigne de façon significative du commentaire pour s'adresser à un destinataire autre que l'enseignant, en vue de l'élaboration d'un objet observable de type social : débat, jeu de rôle, lettre ou communication, par exemple.

L'activité de compréhension orale prend une importance beaucoup plus grande. Elle n'est plus destinée à la restitution d'informations à l'adresse de l'enseignant : elle devient une activité permettant de se constituer des ressources, en termes d'« input », qu'il faudra traiter pour pouvoir les utiliser dans la réalisation à venir.

L'activité de médiation, peu mise en oeuvre sauf sous la forme de la traduction dans une visée de contrôle de la compréhension par exemple au baccalauréat, est susceptible de donner lieu à des mises en situation où la prise en compte par les élèves du destinataire, des aspects socioculturels et pragmatiques revêt une importance considérable.

On voit bien que le terme « activité » prend bien à présent tout son sens, en relation avec les notions d'actions, d'actes, de faire, de tâches, de réalisation. Le savoir visé est alors de type procédural – ce qu'il faut faire pour – plutôt que de type seulement déclaratif, ce qui ne l'exclut pas : il s'agit d'utiliser les temps verbaux requis par la réalisation demandée – lettre à un ami, conte ou demande de type administratif – et non pas de savoir les réciter ; de remobiliser le vocabulaire rencontré dans un dossier, à bon escient, plutôt que de restituer des listes. Connaitre ses conjugaisons et avoir un vocabulaire étendu sont choses nécessaires pour avancer dans l'autonomie langagière, mais leur acquisition demande des mises à l'épreuve en termes d'actions et de réalisation.

Il nous faut également évoquer ici la nécessaire coaction introduite par la perspective actionnelle, développée par ailleurs[3], et la dimension pragmatique qui est une donnée nouvelle, peu évidente à faire construire car *« elle renvoie également à la maitrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie »*[4] et suppose de travailler sur les *« contextes d'utilisation (domaine, situations, destinataires, contraintes) »*[5]. Sa mise en œuvre n'est pas facile chez les élèves dont les habitus scolaires relèvent encore beaucoup du « dialogue » avec l'enseignant, que de la capacité à utiliser la langue en interaction avec d'autres, dans l'élaboration d'un objet commun.

C'est seulement à partir de ce moment-là qu'on peut parler de compétence car, comme le soulignent Véronique Castellotti et Bernard Py, la compétence est *« inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) »*[6]. Là encore, quelques éclaircissements me semblent nécessaires.

3 Voir « Le cadre de travail. Fixer des règles pour apprendre », *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010, p. 35.

4 *CECRL, 25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN-Secteur Langues, Chronique sociale, 2010, p. 18.

5 *Ibid*. p. 78.

6 Véronique Castellotti et Bernard Py (coordonné par), *La notion de compétence en langue,* ENS Éditions, 2004, p. 11.

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Le terme compétence est à la mode et renvoie à des notions différentes selon qu'on l'emploie au singulier ou au pluriel, dans le champ de la linguistique, de la psychologie ou de la sociologie du travail, rappelle Jean-Pierre Astolfi, et s'oppose même à la notion de savoir déclaratif :

> « La logique des compétences vient souligner [...] que la maitrise de savoirs formalisés est insuffisante en termes de formation et met l'accent sur leur mise en œuvre. »[1]

Ce qui peut sembler un progrès indéniable. Mais en même temps, Bernard Rey met en garde contre des

> *« formulations de ce genre, qui laissent à penser que savoir résoudre un problème dans un contexte donné donnerait une compétence à résoudre un autre type de problème, dans un autre contexte. Sur cette question, les résultats des expériences menées par la psychologie cognitive sont négatifs. Le « poids du contexte » est essentiel, et tous les enseignants le savent : le « transfert » se fait, ou pas, selon les élèves, le contexte. Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet. »*[2]

Il faut distinguer les procédures de base – identifier un verbe, souligner un pronom – des compétences spécifiques – savoir lire un texte, comprendre une conversation –. Une compétence c'est la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entrainé. Pour cela, il faut des connaissances acquises dans des mises en situation signifiantes et nouvelles[3] qui permettent aux élèves de réfléchir à ce qu'ils doivent mobiliser de ce qu'ils connaissent dans ces situations nouvelles. II faut en particulier proposer des situations-problèmes susceptibles de mettre à l'épreuve ces connaissances et ces procédures, autrement que sur le mode de la reproduction pure et simple qui se situe bien loin de ce que suppose l'autonomie intellectuelle.

Il s'agit donc de garder à l'esprit une certaine prudence car,

> *« Les compétences sont des « filles de l'air », séduisantes mais évanescentes. Leur discours est porté par les cadres du système éducatif, prescripteurs et superviseurs, comme l'était auparavant le langage des objectifs pédagogiques. Mais il relève d'un formalisme rhétorique qui ne parvient pas à embrayer sur la réalité de la classe, ce qui lui fait courir le risque du « pédagogiquement correct. »*[4]

Nous laisserons à Bernard Rey le soin de conclure en la matière :

> *« Ne laissons pas la notion de compétence aux employeurs. La compétence vient du monde judiciaire, c'est ce sur quoi on est en droit de juger… La savoir, c'est une compétence. »*

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Université Lumière Lyon 2

Voir la présentation de « 25 pratiques pour enseigner les langues » et télécharger un bon de commande sur le site du GFEN-Secteur Langues

25 pratiques pour enseigner les langues

GFEN – Secteur langues

Chronique Sociale, collection Pédagogie formation, 2010, 319 pages

Cet ouvrage peut être commandé en ligne sur le site des éditions de la Chronique Sociale.

1 Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre, op. cit.*, p. 104.

2 Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1998.

3 Voir Alain Pastor, « S comme situation » in GFEN, *Repères pour une Éducation Nouvelle. Enseigner et se former, op. cit.*, p. 101-105.

4 Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre, op. cit.*, p. 105-106.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

À propos des « groupes de compétences »

Christian Puren

Un « post » de Christian Puren envoyé le 21 janvier 2010 sur la liste de diffusion entreprofsdelangues@ac-orleans-tours.fr, dans un fil de discussion concernant lesdits « groupes de (niveaux de) compétence(s) », est à l'origine de cet article. Pour sa publication ici l'auteur l'a remanié en tenant compte d'autres textes officiels (ministériels ou rectoraux) consultés depuis. Il l'a accompagné de quelques notes de bas de page et fait suivre d'un post-scriptum.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Qu'ils soient « groupes de compétence(s) » ou « groupes de niveaux de compétence(s) », il me semble que de toute manière le terme « compétence » pose problème dans ces deux expressions, de même que le principe et les modes de mise en œuvre de ces groupes.

« Compétence » a en fait dans ces expressions le sens d'« activité langagière ». Or dans les textes officiels, la CE, CO, EE, EO, l'interaction langagière et la médiation sont appelées des « activités langagières », et non des « compétences ». Ce n'est que pour ces groupes que les textes officiels continuent à utiliser le terme de « compétence » dans le sens d'« activité langagière ». Je dis « continuent », parce que cette appellation date des « skills » de la méthodologie audio-orale américaine, terme qui avait été traduit à l'époque en France (dans les années 60-70) par « habiletés langagières » ou encore, justement, par « compétences langagières ».

Une appellation critiquable

Cette appellation de « groupes de compétences » – et surtout leur conception et leur mise en œuvre –, est critiquable à mon avis selon plusieurs points de vue qui m'apparaissent concordants.

1. L'approche communicative avait repris dans la pratique (du moins celle que l'on peut observer le plus aisément et surement, celle des manuels) le même découpage « classique » de l'objet langue en habiletés langagières, en rajoutant seulement aux quatre habiletés classiques (CO, CE, EO, EE) l'interaction (orale et écrite)[5]. L'appellation « groupes de compétences » entretient de ce fait une confusion entre approche communicative et perspective actionnelle, en laissant croire que parler, écouter, écrire, lire, interagir, traduire ou reformuler seraient des « compétences », c'est-à-dire des « capacités à faire » au même titre que la capacité à « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger », pour prendre des exemples concrets pris d'un manuel de français langue étrangère récent, *Latitudes 2* (Didier 2009).

C'est sans doute la possibilité d'emploi tout terrain de l'expression « être capable de + verbe » qui entretient la confusion. On peut dire en effet :

- Être capable d'analyser, de synthétiser, de relier, de comparer, de conceptualiser, d'appliquer, de transposer, d'imaginer, etc. : il s'agit là d'opérations cognitives ;
- Être capable de saluer, de s'excuser, de se présenter, etc. : il s'agit là d'actes de parole ;
- Être capable de rédiger un CV, une lettre d'excuses, une brochure présentant aux habitants de San Francisco les conseils à suivre en cas de tremblement de terre (exemple qui m'a été soumis récemment) ; ou de faire un exposé oral à partir d'un diaporama : il s'agit là d'activités de production langagière dont le produit est ce que l'on appelle un « texte » en linguistique, lequel peut être plus ou moins normé, comme lorsqu'il correspond à ce que l'on appelle un « genre » en linguistique textuelle (une lettre d'excuse, une brochure de protection civile, une nouvelle littéraire, une notice de montage, etc.) ;
- Être capable – pour reprendre les mêmes exemples que j'ai présentés plus haut – de « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger » : il s'agit là d'actions sociales.[6]

Tous ces « niveaux de compétences » (voilà assurément un autre sens de l'expression, et qui me semble tout aussi pertinent que celui utilisé en évaluation) sont tous interreliés dans l'usage et doivent être interreliés dans l'apprentissage – ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'en milieu scolaire ils ne puissent pas être travaillés séparément à certains moments. Mais on voit bien, je pense, qu'« être capable de parler / écrire / comprendre à l'oral / à l'écrit / interagir », ou « compétence

5 Dans le modèle « théorique » de l'approche communicative, la compétence de communication était décrite selon d'autres composantes – les compétences linguistique, discursive, la référentielle, socioculturelle et stratégique, pour reprendre l'un des modèles les plus connus –, mais aucun manuel communicativiste, à ma connaissance, n'a repris cette typologie pour structurer ses unités didactiques.

6 J'aurais pu rajouter, comme exemple assurément caricatural mais attesté de possibilité d' « emploi tout terrain » de l'expression « être capable de… », son utilisation à propos de la simple reproduction de connaissances métalinguistiques, comme dans ce manuel d'espagnol où, à la fin de chaque leçon, certains items proposés pour l'auto-évaluation sont formulés de cette manière : « Maintenant, je suis capable de… conjuguer le verbe *ser* [être] au présent de l'indicatif ».

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

d'expression orale/écrite », « compétence de compréhension de l'oral/de l'écrit » – et donc « groupes de compétences » – sont des expressions qui correspondent en fait, en didactique des langues, à un abus de langage, parce qu'elles sont d'une telle généralité qu'elles n'ont pas de pertinence pratique : entre rédiger la réponse à une question d'un enseignant portant sur la réaction personnelle à l'attitude d'un personnage dans un extrait de roman étudié en classe, et rédiger cette fameuse brochure de conseils en cas de tremblement de terre pour les habitants de San Francisco, on voit bien qu'à tous les niveaux signalés plus haut (opérations cognitives, actes de parole, types de production langagière et actions sociales), les enjeux et traitements didactiques seront en grande partie différents.

2. L'idée des « groupes de compétences » est de traiter séparément les différentes activités (CO, CE, EE, EO, etc.)[1], alors qu'elles sont toutes interreliées non seulement dans les principales formes de mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle (projets réels ou simulés, missions virtuelles (webquests), scénarios ou plus simplement « tâches finales » en fin d'unité didactique, mais aussi dans la vie réelle, comme dans le cas où nous n'avons pas compris la remarque d'un partenaire (CO), mais où nous sommes capables de lui signaler ce que nous n'avons pas compris (EO), et où l'autre sera capable de reformuler (EO), puis au besoin de nous écrire deux mots sur un bout de papier parce que c'est l'oral qui nous pose problème (EE) ou de faire appel à un autre partenaire (autre forme de médiation), de telle sorte que nous finirons enfin par comprendre.

3. Pour la constitution de ces « groupes de compétences », on prend en compte non seulement chaque domaine d'activité langagière isolément (bonjour la cohérence didactique !, comme nous venons de le voir), mais chaque élève isolément dans chacune de ces activités. Alors là, bonjour le message éducatif ! Le modèle d'activité de référence dans la mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle est en effet celui qui partage avec elle la finalité éducative de formation d'un acteur social, à savoir la pédagogie du projet, dans laquelle les élèves vont s'aider les uns les autres au sein des groupes de travail : ceux qui comprennent mieux, ceux qui rédigent mieux, ceux qui parlent le mieux ou ont plus de bagout, ceux qui ont plus d'idées, ceux qui organisent mieux, etc.

Deux autres types de problème

Ils sont *de facto* des groupes de niveaux[2], les seuls organisés institutionnellement, et sur ce seul critère. Or, l'une des rares lois de la différenciation des élèves par groupes, admises je pense par tous les pédagogues, c'est qu'il faut différencier aussi les critères de constitution de ces groupes, pour les rebrasser constamment ; ce sera par exemple une fois sur la base de différents objectifs, une autre fois sur la base de différents contenus, ou supports, dispositifs, aides et guidages, tâches ou encore méthodes (cf. *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret du formateur*, Chapitre « Domaines de différenciation », pp. 50-115. (**Disponible en ligne**)

Ils posent des problèmes d'organisation administrative, et même de faisabilité pour les langues les moins enseignées, comme certains collègues l'ont écrit sur cette liste de diffusion.

Mais bon, arrivés là, vous aurez compris que pour une fois, le didacticien que je suis se retrouve miraculeusement solidaire de l'administratif : ne compliquons pas inutilement l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons.

Post-scriptum

Ma dernière formule (les toutes dernières lignes en gras de mon texte) pouvait laisser penser que j'étais opposé à ce que l'on appelle, dans la lettre du recteur de Grenoble, des « ateliers par dominante ». L'idée de cette reformulation est bonne, mais comme il s'agit en fait d'ateliers par activité langagière dominante, je me propose de les désigner désormais dans la suite de ce post-scriptum par le sigle « AAD ».

1 Même si dans un document officiel publié sur le site du ministère, intitulé *Le nouveau lycée. Les groupes de compétences*, on parle de « dominante », et que l'on conseille aux enseignants de s'appuyer sur une activité langagière mieux maitrisée pour travailler une plus « faible » (sur la CE pour travailler l'EO, par ex.). Mais il est rappelé dans le même document qu'il faut constamment aussi en cours d'année, dans ces groupes de compétences, « favoriser les échanges et la communication » : les enseignants peuvent donc se retrouver avec trois activités langagières à travailler de concert… comme c'est déjà le cas très souvent dans les séquences didactiques en groupe-classes. On ne voit plus très bien dès lors ce que ces groupes de compétences peuvent apporter par rapport à une mise en œuvre intelligente de la pédagogie différenciée dans les groupe-classes habituels. Ceci en ce qui concerne la conception didactique. En ce qui concerne l'aspect organisationnel, comme il est dit dans ce même document officiel que tous les élèves devront travailler pendant l'année sur chacune des activités langagières (chacune d'elle, je le rappelle, devant être couplée à une autre activité mieux maitrisée et en faisant toujours travailler l'EO…), l'organisation de ces « groupes de compétences », si l'on veut respecter strictement toutes ces exigences croisées, relève clairement à la fois du casse-tête administratif et de l'usine à gaz didactique. C'est cela que je voulais dénoncer par la formule finale de mon message, volontairement provocatrice : « Ne compliquons inutilement pas l'organisation de nos classes, complexifions intelligemment la conception des activités que nous y proposons ».

2 Je dois dire que j'ai du mal à comprendre **la lettre du recteur de Grenoble** en date du 18 janvier 2010, où il est écrit que « les groupes de compétences ne sont pas des groupes de niveaux » (Annexe 1, p. 4), mais en même temps que « la répartition des élèves dans les groupes de compétences doit pouvoir se fonder sur les résultats d'une évaluation diagnostique » (*idem*, p. 3). Ce n'est pas parce que ces évaluations sont diagnostiques (et non sommatives) qu'elles ne peuvent pas servir, comme c'est le cas, à la constitution de groupes de niveaux : c'est ce qui se passe d'ailleurs dans toutes les écoles de langue et services communs de la formation continue des universités, qui ont recours à des « tests de positionnement » initiaux pour constituer leurs différents groupes d'apprenants. Sauf à imaginer qu'on utiliserait cette évaluation dans l'enseignement scolaire pour constituer au contraire des groupes « hétérogènes », ce qui entrerait en contradiction avec ce qui est rappelé dans le document officiel cité à la note précédente, où l'on peut lire, à propos de cette nouvelle organisation : « Enjeu : mettre en œuvre des progressions plus personnalisées « dans des groupes plus homogènes » pour pratiquer les cinq activités langagières fondant l'apprentissage des langues vivantes (compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite) », je souligne. Des groupes homogènes constitués sur la base d'une évaluation diagnostique individuelle des élèves, c'est bien ce que l'on appelle des « groupes de niveaux », et le fait que les élèves changent de groupe en cours d'année en fonction de nouvelles évaluations et qu'ils travaillent tous successivement les cinq activités langagières ne change strictement rien à l'affaire.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Il me semble qu'il faut absolument distinguer, dans le cas des AAD, ce qui relève des objectifs et des effets de leur organisation décidée au niveau du ministère, d'une part, et de leur conception didactique, d'autre part.[3]

L'organisation ministérielle des AAD

Les effets constatés par les enseignants qui s'y sont lancés – pour autant que je puisse en juger à partir des messages envoyés sur cette liste de diffusion – coïncident avec les objectifs officiels annoncés pour la mise en place de ce dispositif : chez les élèves, accroissement de la motivation et augmentation du temps de parole ; chez les enseignants, possibilité d'un suivi plus personnalisé des élèves, occasion de diversification et d'innovation dans les pratiques d'enseignement, émergence d'un esprit d'équipe, décloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement et les différentes langues, ainsi qu'entre LV1 et LV2.

La lettre du recteur de l'académie de Grenoble inclut une seconde annexe intitulée « Recommandations aux chefs d'établissement » (p. 5) tout à fait intéressante quant aux autres effets potentiellement positifs de l'organisation des AAD pour les langues en termes de reconnaissance de leur spécificité et des exigences particulières liées à cette discipline à l'intérieur des établissements ; je cite :

- « La réflexion locale sur la mise en œuvre des nouvelles dispositions relatives à l'enseignement des langues vivantes trouve naturellement sa place dans le cadre des travaux du conseil pédagogique de chaque établissement » ;
- « La préparation concertée des emplois du temps avec les enseignants de langues facilitera la mise en œuvre des modalités d'organisation retenues » ;
- « Le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière que la moyenne des effectifs des groupes en langue n'excède pas une vingtaine d'élèves » ;
- « Le travail en équipe des enseignants de langues, dont les objectifs sont précisés dans l'annexe I § 7 destinée aux enseignants, doit être encouragé et facilité par le chef d'établissement »,
- « Cette nouvelle approche de l'enseignement des langues suppose la possibilité pour l'enseignant de disposer du matériel adéquat et/ou d'avoir accès, de façon régulière, à des salles informatiques avec connexion Internet. »

Ces recommandations rectorales peuvent certainement constituer pour les enseignants de langues de cette académie de bons moyens de pression auprès de leur chef d'établissement, si du moins ils se sont mis d'accord pour présenter un projet collectif crédible.

Mais tous les effets positifs énumérés ci-dessus sont provoqués par les seules exigences organisationnelles du dispositif des AAD, indépendamment des activités d'enseignement-apprentissage qui y sont réalisées. C'est sur ces activités, et donc sur la nature du projet didactique correspondant, que je voudrais maintenant présenter quelques remarques et propositions personnelles.

La conception didactique des AAD

Je me permets de citer intégralement ci-dessous le paragraphe « Mise en œuvre » du document *Réforme du Lycée. Groupes de compétences* :

« En début d'année, [il s'agit de] constituer les groupes :

a. En établissant le profil linguistique de chaque élève dans les cinq activités langagières, ce qui peut se fonder sur une évaluation diagnostique élaborée par les équipes enseignantes[4] *;*

b. En construisant une progression adaptée, notamment grâce à l'échelle de référence du Cadre européen.

En cours d'année :

c. Centrer le travail dans chaque groupe sur une activité langagière dominante à renforcer, en s'appuyant sur une autre activité langagière mieux maitrisée, sur une période donnée ;

d. Choisir de préférence une démarche de projet adaptée à ce mode d'organisation, qui propose des situations et des activités donnant du sens aux apprentissages ;

e. Favoriser les échanges et la communication sans s'arrêter à la seule exigence de correction formelle de la langue ;

f. Permettre à chaque élève de passer d'un groupe à l'autre en fonction de ses progrès et de ses besoins, à partir d'une évaluation de son niveau de compétences.

3 Les conceptions didactiques impliquent forcément des dispositifs adaptés, ce qui relève de l'organisationnel, mais d'un organisationnel géré au niveau de l'enseignant, de l'équipe d'enseignants et/ou de l'administration de l'établissement. C'est pourquoi je parle ici d'« organisationnel ministériel », en y incluant les variantes rectorales et inspectorales, lesquelles risquent de se multiplier dans les mois qui viennent – à l'image de ce qui s'est passé pour la validation A2 au DNB : cf. **Enquête de l'APLV** –, si les consignes du ministère restent toujours aussi vagues et ambigües quant à l'organisation des AAD.

4 Je suppose que tous les enseignants se demandent en quoi une telle évaluation « diagnostique » peut bien être différente des évaluations faites en référence aux échelles de compétence du CECRL, qui sont des évaluations… sommatives. J'avoue que si j'étais un candidat à l'épreuve orale d'un CAPES de langue et que la question m'était posée par le jury de l'épreuve préprofessionnelle, je ne saurais quoi répondre… Ce qui différencie les deux types d'évaluation, ce n'est pas sa nature mais son usage.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Une fois écarté tout ce qui relève de l'organisationnel (les items *a*, *b*, *c* et *f*), restent deux orientations didactiques (les items *d* et *e*) qui ne sont pas spécifiques aux AAD, mais valent pour tous les cours.[5]

On retrouve le même phénomène dans la lettre du recteur de Grenoble :

> « En classe ou au sein de groupes de compétences, les projets pédagogiques mettront en œuvre une perspective « actionnelle » de l'apprentissage. Il conviendra de créer des situations et des scénarios pédagogiques où la langue sera utilisée pour réaliser, voire pour fabriquer, un produit particulier et observable. […]
>
> ***En classe ou au sein de groupes de compétences*** *(ateliers par dominante), on pourra consacrer, sur une période donnée, l'essentiel du travail d'apprentissage à une activité langagière particulière. »*
>
> Annexe 1, *« Recommandations aux enseignants »*, p. 3, je souligne.

On voit dans la seconde partie de cette citation que même le travail sur une activité dominante n'est pas réservé à priori aux AAD…

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la priorité à l'entrainement à l'expression orale (en continu ou en interaction) est présentée comme un objectif prioritaire dans les groupe-classes réguliers comme dans les AAD.

Mes remarques et propositions personnelles, qui n'épuisent pas, bien entendu, la complexité du débat, sont les suivantes :

1. Il faudrait enfin que les auteurs des instructions officielles et circulaires rectorales admettent que la didactique des langues n'est pas une science exacte ; il faudrait qu'ils se questionnent eux-mêmes comme ils demandent aux enseignants de le faire, qu'ils soient conscients qu'une bonne décision d'un côté peut entrainer des effets pervers d'un autre côté, etc., bref qu'ils prennent en compte la complexité… et qu'ils le montrent dans leurs textes. Vouloir donner constamment l'impression qu'ils savent tout et qu'en conséquence ils peuvent décider pour tous en tous lieux, alors qu'ils sont forcément conscients par ailleurs de l'extrême diversité des contextes, et donc de la diversité des solutions les mieux adaptées, les amène mécaniquement à cultiver dans leur écriture un flou et une ambigüité fort dommageables pour leur image et leur crédibilité, pour la cohérence entre les interprétations des recteurs, des inspecteurs et des chefs d'établissement… et en bout de course pour les nerfs et la motivation des enseignants.

2. Ladite « liberté pédagogique » des enseignants est un principe encore rappelé à propos des AAD par le *Décret nº 2005-1011 du 22 aout 2005 (titre 1, article2), relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes*, principe logiquement étendu dans ce cas à l'établissement en tant que tel. Je cite : *« Les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par les conseils d'école ou par le conseil d'administration »*. Ce décret à ma connaissance n'a pas été abrogé et est donc toujours en vigueur, de sorte que je considère que les auteurs du document *Réforme du Lycée. Groupes de compétences* outrepassent leurs prérogatives dans les items *d* et *e* cités *infra*.[6]

3. La dite « liberté pédagogique » devrait au moins permettre aux enseignants, individuellement et en équipe, ainsi qu'aux conseils d'école ou d'administration, d'évaluer sur leur terrain – parce qu'il n'y a que là que cette évaluation peut être faite de manière réaliste –, le rapport entre le cout de l'organisation administrative des AAD et les bénéfices de l'innovation didactique, et de prendre en toute responsabilité les décisions en conséquence.

4. En fonction en particulier du projet d'établissement, de ses ressources et du niveau d'investissement des équipes de professeurs de langues, on peut imaginer des modes d'organisation très complexes et des pratiques très innovantes. Mais la responsabilité du ministère est à mon avis de fixer non des maximums impossibles à tenir par tous, ni des médias forcément abstraits qui ne conviendraient réellement à personne, mais des minimums à priori exigibles, un peu comme il l'a fait en ce qui concerne les compétences des élèves, avec l'élaboration et la publication du *Socle commun*.

Ces minimums, si je me base sur les textes officiels eux-mêmes (cf. *supra* note 3), doivent porter dans les AAD sur l'entrainement intensif à l'EO (en continu et en interaction) comme il est logique, puisque ce sont les activités langagières qui à la fois posent le plus problème aux élèves… et aux enseignants[7], et les activités qui peuvent le plus profiter d'une diminution du nombre d'élèves.

Resterait ensuite, pour ces ateliers minimalement exigibles à seule dominante EO, à imaginer comment d'une part exploiter les deux seules caractéristiques organisationnelles en l'occurrence pertinentes pour cette activité langagière, qui sont le nombre moindre[8] d'élèves et le fait qu'ils proviennent de groupe-classes différents, et d'autre part de les

5 Je note au passage une affirmation pour le moins surprenante dans l'item d : « choisir de préférence une démarche de projet adaptée à ce mode d'organisation [celui des AAD] ». Il me semble évident au contraire qu'une véritable démarche de projet demande de la durée et de la continuité dans les équipes d'élèves – ce qui est assuré par les groupe-classes constitués et non par les AAD –, et que les projets, parce qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre n'importe lesquelles des activités langagières selon les besoins des élèves apparus en cours de projet, sont difficilement compatibles avec la programmation par l'enseignant d'une activité dominante. Sauf si l'on considère que toute séquence didactique où est proposée une tâche finale limitée et prédéfinie relève d'une « démarche de projet », ce qui constituerait dans ce document un second abus de langage. Les rédacteurs de ce texte pourraient se retrouver comme moi mis en difficulté à l'épreuve préprofessionnelle du CAPES de langue, dont les jurys, m'a-t-on dit, ne badinent pas avec la précision et la rigueur des concepts utilisés par les candidats…

6 Le recteur de l'académie de Grenoble dans sa lettre du 18 janvier 2010 ne présente quant à lui que des « recommandations aux enseignants » (titre de l'Annexe 1). Mais c'est là une autre belle ambigüité : quel peut bien être le statut de telles « recommandations », alors qu'elles sont adressées par courrier officiel à « Mmes et MM. les IA-IPR et IEN–ET-EG de langues vivantes », Mmes et MM. les chefs d'établissement, Mmes et MM. les IEN premier degré s/c Mme et MM. les IA-DSDEN, Mmes et MM. les enseignants de langues vivantes s/c Mmes et MM. les chefs d'établissement » (dans cet ordre !…) ?

7 Les élèves peuvent décider de ne plus parler, mais les enseignants eux, ne peuvent jamais décider de ne plus faire parler…

8 J'ai écrit « moindre » et non « limité », parce que dans les écoles de langues et les cours de formation continue pour adultes à l'université, les groupes considérés comme « normaux » vont de 10 à 15 apprenants. L'approche communicative, que l'on a voulu implanter dans l'enseignement scolaire français pendant deux décennies, avait été conçue en référence à cette fourchette de nombre d'apprenants… par ailleurs adultes et motivés.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

concevoir dans une perspective actionnelle. C'est là, à mon avis, le noyau dur de la conception de ces AAD auquel le ministère doit se limiter et qu'il faut construire, et, outre que cela relève de leur compétence et responsabilité, je suis persuadé que les équipes d'enseignants n'ont pas besoin de recommandations rectorales pour imaginer et proposer de multiples dispositifs didactiques correspondants. Par exemple, demander aux élèves d'un groupe-classe de présenter aux autres – avant demandes d'éclaircissement, discussion et mieux encore suggestions et proposition d'aides de la part des autres – le projet qu'ils sont en train de mener avec leur autre enseignant.

Si l'enjeu est maintenant de former un acteur social (et les instructions officielles nous le rappellent constamment), alors prenons comme base de la conception des AAD le fait que les élèves de ces ateliers font partie d'une microsociété (leur groupe-classe) et qu'ils se retrouvent dans ces AAD dans une autre. Faisons jouer pour la constitution de ces groupes non pas l'évaluation individuelle, qui n'entraine en soi aucune dynamique collective, mais tout au contraire la solidarité entre faibles et forts appartenant au même groupe-classe face à des élèves d'autres groupe-classes, dans un esprit d'émulation à la fois positive, collective et durable. L'organisation administrative de ces groupes s'en trouvera grandement facilitée, les enseignants y trouveront un champ déjà largement ouvert à l'innovation didactique… et les trois grands couples de valeurs antagonistes auxquelles nous devons former nos élèves, ceux d'autonomie et de solidarité, de liberté et de responsabilité, d'assurance et d'ouverture, y trouveront assurément plus d'occasions d'être travaillées de concert.

Christian Puren
Professeur émérite de l'université de Saint-Étienne
Visiter le site de Christian Puren

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

Bibliographie et sitographie

Les titres en couleur prune signalent des ouvrages à la fois accessibles et importants, à conseiller en première lecture.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Les représentations et l'interculturel

Impossible de nier le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue : une prise en compte nécessaire pour dépasser stéréotypes et blocages.

- **Byram M., Gribkova B. & Starkey H.** *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?
- **Cain A. & Briane C.,** *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, INRP, 1994.

Les incontournables de la didactique

Des lectures à ne pas manquer pour comprendre les processus d'acquisition et les apports de la recherche. Une (in) formation pour complexifier les approches et éviter les écueils du « tout terrain ».

- **Bange P.,** *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, CREDIF, Didier 1992.
- **Bange P.,** *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- **Cambre-Gine M.,** *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003.
- **Castelloti V. & Py B.** (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, septembre 2002.
- **Chini D. & Gouteraux P.,** *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, 2008.
- **Gaonac'h D.,** *Théories d'apprentissage et acquisition de langue étrangère*, Didier, 2004.
- **Klein W.,** *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, 1989.
- **O'Neill C.,** *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, 1993.
- **Petit J.,** « Acquisition linguistique et interférences », *APLV, Les langues modernes*, 1987.
- **Puren Ch.,** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, Paris, 1988, p. 394.
- **Vergnes-Chini D.,** *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?*, Note de synthèse présentée le 14 septembre 2004 en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches (À lire sur le site de l'ACEDLE)

Des réflexions sur la pratique

Des ouvrages pour connaitre les enjeux de l'apprentissage des langues et approfondir l'articulation enseignement/apprentissage/formation.

- **Groux D.,** *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*, Chronique Sociale, 1996.
- **Puren Ch.,** de nombreux articles à lire sur le site de l'APLV.
- **Cormon F.,** *L'enseignement des langues*, Chronique sociale, 1992
- **Wattiez Rudy,** *L'immersion linguistique renforce encore les inégalités scolaires*, http://www.skolo.org/spip.php?article227&lang=fr

Des pratiques théorisées à réinvestir

Les partis-pris, mises en œuvre concrètes et analyses d'un collectif de recherche en langues : l'invention de pratiques – démarches, ateliers et outils pour la classe, de la maternelle à l'université, et pour la formation – qui permettent la construction d'un rapport dynamique à la langue.

- **GFEN Secteur Langues,** *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 2002 (2e édition).
- **GFEN Secteur Langues,** *(Se) construire un vocabulaire en langues, Chronique Sociale*, Lyon, 2002.

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

- **Médioni M.-A.**, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, 2005.
- **Aden J. & Lovelace K.**, *3,2,1…Action ! Le drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*, Scérén, CRDP Créteil, 2004.

Des réflexions et analyses sur la langue, les langues

Marina Yaguello, sous une forme plaisante, sait mettre les contenus scientifiques à la portée de tous.

- **Yaguello M.**, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique,* Seuil, 1981.
- **Yaguello M.**, *Histoire de Lettres. Des lettres et des sons*, Seuil, 1980.
- **Yaguello M.**, *Petits Faits de langue*, Seuil, 1998.

Claude Hagège donne des clés essentielles sur les langues : « le langage comme faculté définitoire de l'être humain » ; « les langues comme manifestation historique et sociale de cette faculté ».

- **Hagège Cl.**, *L'enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob, 1996.
- **Hagège Cl.**, *Halte à la mort des langues*, Éditions Odile Jacob, 2001.
- **Hagège Cl.**, *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*, Éditions Odile Jacob, 2006.
- **Hagège Cl.**, *Dictionnaire amoureux des langues*, Éditions Plon-Odile Jacob, 2009.

Des revues

Les langues modernes – APLV **www.aplv-languesmodernes.org**

- « L'approche communicative », n° 5, 1989.
- « La compréhension de l'oral », n° 2, 1999.
- « L'acquisition de compétences langagières », n°3, 1999.
- « L'interculturel », n° 2, 2002.
- « Le lexique », n° 1, 2009.

Les Cahiers pédagogiques **www.cahiers-pedagogiques.com**

- Un dossier sur les langues disponible en téléchargement : n° 437, « Des langues bien vivantes » (**voir la présentation en ligne**).
- Des articles sur les langues dans de nombreux numéros :
  - « Oser l'oral », n° 400, janvier 2002 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Débattre en classe », n° 401, février 2002 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Le travail de groupe », n° 424, mai 2004 (**voir la présentation en ligne**).
  - « Travailler sur la presse écrite à l'école », décembre 2008 (**voir la présentation en ligne**).
- Des références au CECRL dans le hors-série numérique : « Le socle commun, mais comment faire ? » (**voir la présentation en ligne**)

Dialogue – GFEN **www.gfen.asso.fr**

- « Étranges langues étrangères », n° 73, sept.-oct. 1991.
- Des articles sur les langues dans de nombreux numéros :
  - « Face à l'évaluation », n° 92, printemps 1999.
  - « Collège, diversifier ou démocratiser l'accès au savoir », n° 103, fev. 2002.
  - « Des idées qui ont la vie dure », n° 108, avril 2003.
  - « Tous capables », n° 109, juillet 2003.
  - « Savoir et création, une même aventure humaine », n° 110, novembre 2003.
  - « L'éducation nouvelle est-elle populaire ? », n° 112-113, juin 2004.
  - « L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ? », n° 129, aout 2008.
  - « Les contenus culturels dans l'apprentissage des langues », in *Dialogue Culture*. « Combats pour l'émancipation », n° 131, janvier 2009.

Des sites

Sites institutionnels

- Les ressources nationales et européennes et les textes officiels sur les langues : **Eduscol**
- Chaque site académique a bien sûr ses documents sur le CECRL et les langues, en voici quelques exemples. Nous avons choisi de les ouvrir sur une page spécifique, afin d'illustrer la diversité des entrées proposées :
  - Ressources pour le CERCL sur le portail de **l'académie de Paris**.
  - De nombreux liens autour du CECRL par le portail de l'**académie de Rennes** et **activités internationales**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Reproduction autorisée. – Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques Utilisation commerciale interdite.
Creative Commons

- Une page pour l'espagnol de **l'académie d'Aix-Marseille**.
- Une pour l'anglais de **l'académie de Montpellier**.
- Une page interlangue de **l'académie de Grenoble**.
- Un répertoire de sites d'enseignants tenu par **l'académie de la Martinique** qui recense en outre de nombreuses ressources (des podcasts, par exemple).
- L'acacémie de Nancy-Metz heberge **le site de Michelle Henry** qui accumule avec bonheur depuis des années des ressources en anglais pour le collège.
- Des fichiers sons (mp3) en 6 langues sur **l'académie de Versailles (audio-lingua)**.
- Pour un recensement des fiches de pratiques publiées dans les académies, Educ'net met en place **Edu'bases langues vivantes**. Cette base concernera les 25 langues enseignées en France : 16 langues étrangères et 9 langues régionales. Elles ne font pas encore toutes l'objet de ressources indexées.

- L'université de Rennes 1 met à disposition un portail d'accès à des ressources liées à l'actualité dans trois langues, un portail de podcasts audio et vidéo et de presse pour les langues : **Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées (SCELVA)**
- Dans les publications des CNDP/CRDP, **L'Europe ensemble** pour travailler 8 langues européennes.
- Sur le site de l'IUFM de Dijon le **« smoothie d'autoformation »** de Jean-Pierre Palasse, un « couteau suisse » avec des trucs et astuces pour linguistes et enseignants d'anglais, d'allemand, ldespagnol, de français-langue étrangère… voulant intégrer l'informatique à la pédagogie).
- Des références européennes, voire mondiales sur **le site du Centre International d'Études Pédagogiques**.
- **La Clef des Langues de l'ENS**, plateforme d'échanges entre professeurs de langue vivante de l'enseignement secondaire et le monde de la recherche universitaire.
- Parmi les initiatives européennes, citons **eTwinning** qui fait partie de **Comenius**, le programme de l'Union européenne pour l'enseignement scolaire, et permet de contacter des enseignants d'Europe, voire du monde entier.

Sites associatifs

- **ACEDLE**, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langue.
- **AFDE**, Association française pour la diffusion de l'espagnol.
- **APLV**, Association des professeurs de langues vivantes avec en particulier les onglets : **Tout sur les langues** et **Ressources pour toutes les langues**.
- **GFEN**, Groupe Français d'Éducation nouvelle, Secteur Langues.
- On trouve de nombreuses ressources auprès des communautés d'enseignants en ligne, par exemple en anglais sur **e-teach** ou le dynamique **OpenEnglishWeb**.
- On peut lire aussi des articles de l'association **Cyber-langue** qui regroupe des enseignants de langues vivantes qui utilisent les TICE, ou voir ce qu'il advient de listes de discussion académiques, comme **entreprofsdelangues@ac-orleans-tours.fr**.
- Le **Portail langues du Café pédagogique**.
- **Le site de Franc-Parler**, la communauté mondiale des professeurs de français.

Et même, quelques sites commerciaux…

- Le site européen **Linguanet Europa**, référence et tient à jour des liens vers 3 816 ressources Internet pour l'apprentissage des langues.
- 56 pages bien connues des enseignants d'anglais à feuilleter en ligne **New Standpoints**.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

Creative Commons
Reproduction autorisée. - Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire réservé : IND ESPERANCEIND ESPERANCEMAUGIN BERNADETTE

CRAP - *Cahiers pédagogiques*
10 rue Chevreul 75011 Paris
Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
crap@cahiers-pedagogiques.com
www.cahiers-pedagogiques.com