

Cahiers



pédagogiques

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

Collection des *hors-série numériques* – N°18

Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen

Dossier coordonné par **Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni**



Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de Charb

Ce dossier est édité au format pdf, disponible en téléchargement sur le site du CRAP-Cahiers pédagogiques au prix de 5 euros.



Ce hors-série numérique des *Cahiers pédagogiques* est placé sous le régime de licence **Creative Commons**. Vous disposez donc du **droit de reproduire** tout ou partie de cette publication, sous trois conditions : en **mentionner l'auteur original**, (le CRAP-Cahiers pédagogiques), n'en faire **aucune utilisation commerciale**, **respecter les deux premières conditions** pour toute publication incluant tout ou partie de la nôtre.

Sommaire

[Cliquer sur un titre pour accéder à l'article](#)

Éditorial : **Le CECRL, une greffe encore incertaine ?** 4

Le CECRL... 10 ans après

Luc COLLES – **Les implications du Cadre** 7

Une synthèse indispensable avant toute réflexion ou toute discussion !

Hélène TROCME-FABRE (entretien) – **Une occasion pour Réinventer le Métier d'Apprendre les langues ?** 15

Plaidoyer pour des apprentissages qui tiennent compte de ce que l'on sait du fonctionnement du cerveau.

Véronique CASTELLOTTI – **Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ?** 18

Faire prendre conscience de la pluralité et de la diversité des répertoires ...

Nicolas GO et Juliette GASSELIN – **Que dit la pédagogie Freinet du Cadre Européen et de sa philosophie ?** 21

Des pratiques de langues étrangères en pédagogie Freinet dans des classes ordinaires.

Sihvonen PAIVI et Marja MARTIKAINEN – **En Finlande, l'apprenant au centre** 26

En Finlande, le Cadre Européen semble bien en phase avec une approche socio-constructiviste de l'apprentissage.

Nathalie PEREZ-WACHOWIAK – **Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui ?** 31

Quelle langue enseigner ? Comment s'y prendre ? Pour quelles finalités ?

Sur le terrain, la perplexité

Claire NEVOT – **Valoriser l'hétérogénéité** 35

Petit catalogue d'activités pour faire vivre des situations variées dans les classes.

Françoise DELPY – **L'impact du CECRL et de ses interprétations à l'école primaire** 39

Dans la formation des enseignants du premier degré, l'apparition du Cadre Européen a créé quelques inquiétudes...

Annie DI MARTINO – **Faisons confiance à nos ressources !** 43

Sachons puiser davantage dans ce que nous savons déjà faire !

Laurent PERROT – **Du communicatif à l'actionnel : le concret du cours de langue** 47

Dans une classe où l'enseignant est à l'écoute des propositions de ses élèves, les idées surgissent.

Juliette BAN-LARROSA, Claudine LENNEVI et Sylvain BASTY – **Un manuel d'anglais pour tous les lycéens** 54

Comment conçoit-on un manuel aujourd'hui ? Comment pense-t-on qu'il puisse être utilisé ?

Pascal LENOIR – **La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'épreuve** 59

Un historique des manuels d'espagnol, reflets des différentes méthodologies qui ont jalonné l'histoire de la didactique des langues.

Valérie SOUBRE, Chrystel ARHANCET et Michel SAROUL – **Vers une organisation en groupes de compétences** 66

Limites et questions soulevées par une mise en œuvre concrète sur le terrain.

Sylvie ABDELGABER – **La question du temps dans l'apprentissage des langues** 73

Les langues sont un morceau de la vie, et pour les « apprendre » il faut le temps de les vivre.

Dominique MACAIRE – **LE CECRL ou la mouche du coche** 78

Le Cadre européen, une injonction stimulante, certes ! Mais il comporte bien des zones d'ombre.

Des confusions à lever

Danièle CHINI – **Est-ce bien le rôle de l'école ?** 83

Le cadre scolaire permet-il de mettre réellement en œuvre la perspective actionnelle ?

Christian PUREN – **Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?** 87

Une présentation qui clarifie caractéristiques et différences entre approche communicative (AC) et perspective actionnelle (PA).

Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen

Une publication des *Cahiers pédagogiques* - Collection des hors-série numériques

Maria-Alice MEDIONI – Pas un programme, mais des pistes pour l'enseignement des langues	92
Comment élaborer des mises en situation à la hauteur des exigences du CECRL ?	
Rudy WATTIEZ – L'approche par compétences dans les cours de langues en Communauté française de Belgique	97
Un regard critique sur l'approche par compétences qui nous vient de Belgique.	
Maria-Alice MEDIONI – L'évaluation au service des apprentissages	101
Evaluer, c'est bien autre chose que « contrôler » !	

Des mises en œuvre sur le terrain

Stéphane LEROUX – L'espéranto entre découverte et détour pédagogique	108
Une alternative au tout-anglais pourrait-elle passer par l'Espéranto ?	
Patricia KOUZMIN – Les blasons	115
Se présenter : un incontournable de la classe de langue qu'on peut revisiter pour en faire une démarche actionnelle.	
Brigitte GRUSON Brigitte et Dorika MORISSE – Apprendre l'allemand dans le cadre d'un projet Tele-Tandem	119
Pour faire apprendre et vivre les langues étrangères dans l'institution scolaire, mettre nos élèves en situation d'interagir avec des locuteurs natifs ?	
Joëlle ADEN – Les langues enactées	123
De l'action par le théâtre... ou plutôt une mise « en acte » de l'apprentissage de l'anglais.	
Valérie SOUBRE – Ecriture et réécriture en FLE : un projet d'écriture longue	127
La pédagogie du projet pour dynamiser l'écriture et permettre l'amélioration des compétences écrites.	
Valérie PEAN et Muriel RENARD – «Frida Kahlo, una biografia pintada» «Frida Kahlo, peindre sa biographie»	131
Une démarche en lycée pour rencontrer le peintre et son univers.	
Sandrine SURACE – Les secrets du bonheur	137
Une séquence complète de collègue où l'on travaille les différentes activités langagières pour un niveau A2.	
Elisabeth PARDO-JANDARD, Isabel PRADAT-PAZ et Maria-Alice MEDIONI – L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues	141
Une dynamique d'autoformation, pour favoriser et stimuler le projet d'apprendre.	

De l'évaluation

Mario RINVOLUCRI – Le monde étrange des tests d'évaluation en anglais langue étrangère	146
Quelques pistes pour laisser toute sa place à la psychologie lorsqu'on évalue en langue.	
Valentine SANCHEZ – Où va le nouveau brevet ?	156
Remous lors de l'évaluation des compétences en langues pour le DNB.	
Trois articles sur la validation confiée à Cambridge ESOL pour les classes de Seconde européenne.	
Un collègue réagit vigoureusement à cette « marchandisation ». Cambridge ESOL plaide sa cause. Et une collègue nous dit sa perplexité sur le coût de ce choix.	
Richard COMERFORD – Alerte ! L'Education Nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications !	162
Anthony HARVEY – « Des tests calibrés de façon scientifique »	165
Biliana DIMIC – Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ?	168
Céline DAVESNE, Martine COFFINET, Maria EPPERS , Linda FURNON – Quand le CECRL est moteur d'innovation	173
L'équipe de l'école de commerce ESC Rouen utilise la flexibilité des directives européennes pour revoir sa conception de l'enseignement des langues.	
Cédric SARRE – Comment le CECRL est-il en passe de s'imposer à l'Université ?	177
Une démarche qui suscite un intérêt croissant de la part des étudiants comme des enseignants.	
Stéphane SOULAIN – Des évolutions visibles dans les pratiques	182
Bibliographie générale	186

Le CECRL, une greffe encore incertaine ?

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 croyait 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

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

Une occasion pour Réinventer le Métier d'Apprendre les langues ?

Entretien avec Hélène Trocmé-Favre

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...*

HTF : 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 (Etats 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.

Sur le terrain, la perplexité

Valoriser l'hétérogénéité

Claire Névoit

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 apparaître 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 C.E.C.R.L 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 C.E.C.R.L 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

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 apparu 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 pragmatique¹. 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, . les éléments essentiels d'un court récit à structure itérative ; - reconnaître 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

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 ».

Vers une organisation en groupes de compétence

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 3e 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 compétence. 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 de 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 équipes) ;

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...

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 maîtrise 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 reconnaître l'importance des compétences sociolinguistique et pragmatique, 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.

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. 55-71.

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 événement 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 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

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

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 référence¹ (CECRL) 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 orales 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 maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication qui, rappelons-le, sont deux des 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-Tandem² 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-Tandem⁴ 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

¹ Pour plus d'information sur le CECRL, voir : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique36>

² Rapport du projet Tele-Tandem 2007-2008 entre les écoles Pierre Trudeau (Allemagne) et l'école de l'Auditoire (France) : <http://www.tele-tandem.org/umsetzung/berichte/barleben-chartres/index.html>

³ site du CAREL : <http://dionysos.bretagne.iufm.fr/carel-carest/carel/public/carel.htm>

⁴ site Tele-Tandem : <http://www.tele-tandem.org>

« 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 professeurs 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 événements 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.

1^{re} 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 couleurs où Frida Kahlo est belle, séduisante ; des photos où elle apparaît 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 ?*]).

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-clef 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.

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

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 un collègue nous dit sa perplexité sur le coût 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 « habilitier » 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 (Cadre européen commun de référence pour les langues) 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 souhaitons 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

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.

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 CECR 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,

¹ Lire la déclaration des Ministres européens de l'Education sur le thème principal de la 20e Session sur le site du Conseil de l'Europe

Des évolutions visibles dans les pratiques

Stéphane Soulaine

Lors des formations des professeurs de langues que nous menons à l'IFP¹ 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 oeuvre 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 établissements².

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 entraînement 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 re-visité leurs pratiques pédagogiques et aient effectué la bascule nécessaire qui les fait passer de

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.