

PARTIE 2

*Le Cadre européen commun
de référence pour les langues
et
le Portfolio européen des langues,*

**deux outils pour enseigner une langue vivante
et développer l'autonomie des élèves**

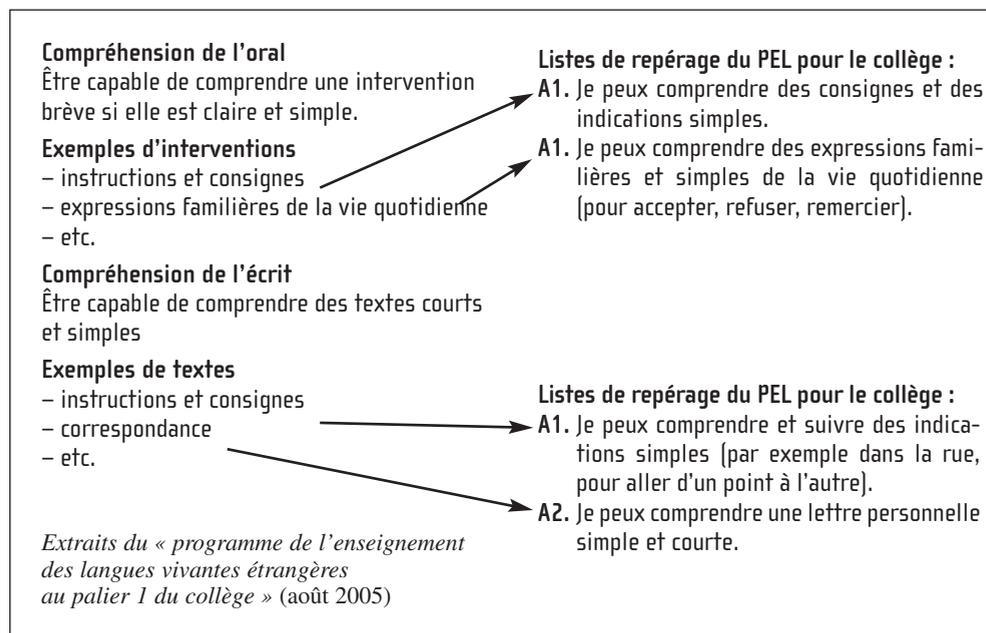
INTRODUCTION

LE CECR ET LES PROGRAMMES DE LANGUES VIVANTES

La tâche des enseignants est largement facilitée quand les programmes sont définis en relation avec le CECR, comme le montre l'exemple des programmes de langues vivantes en France. En effet, ces programmes ne se contentent pas de fixer les niveaux de compétences à atteindre en ce qui concerne la maîtrise de la langue, par rapport aux niveaux de compétences proposés par le CECR (cf. page 38). Ils énoncent également les contenus de l'enseignement dispensé. Quand on examine ces contenus, on constate une très forte concordance avec les indications fournies dans le CECR et précisées dans le PEL.

Observons la forme que prend cette prise en compte du CECR pour les différents moments du cursus scolaire.

Dans les programmes de l'école primaire et du collège (début de l'enseignement secondaire), une place importante est accordée à l'approche fonctionnelle. Ces programmes présentent les fonctions langagières (dire comment on s'appelle, faire une proposition, souhaiter un bon anniversaire à quelqu'un, ...) qu'un élève doit apprendre à réaliser à l'aide d'énoncés adaptés et qui peuvent d'ailleurs correspondre à des tâches simples (se présenter, demander son chemin, ...). Dans la plupart des cas, on constate une relation étroite entre ces listes et les descripteurs des niveaux A1 et A2 du PEL pour le collège.



Les points communs ne se limitent pas à ces listes de fonctions. Ils concernent tout autant les autres composantes des programmes.

Stratégies

L'élève aura pris l'habitude de :

- utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève ;
- utiliser quelques onomatopées (maintien du contact / réactions / marques d'hésitations / surprise / dégoût) et des expressions figées pour réagir ou relancer la conversation ;
- indiquer que l'on a compris ou que l'on n'a pas compris ;
- demander répétition ou reformulation ;
- recourir à différents types de questions ;
- adapter l'intonation aux types d'énoncés ;
- solliciter l'avis de l'interlocuteur ;
- exprimer une opinion, l'accord et le désaccord ;
- utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels)...

Extraits du « programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège » (août 2005)

Listes de repérage du PEL pour le collègue :

A1. Parler avec quelqu'un : mes astuces

- Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement et de reformuler.
- Quand je ne connais pas un mot, je peux demander comment on le dit et le répéter.
- Je peux demander à quelqu'un d'épeler un mot que je ne comprends pas ou que je ne connais pas.

Listes de repérage du PEL pour le collègue :

A2. Parler avec quelqu'un : mes astuces

- Si j'utilise un mot dont je ne suis pas sûr(e) du sens, je peux faire des gestes pour clarifier ce que je veux dire.
- Quand je ne sais pas dire le nom de ce que je veux, je peux l'obtenir quand même en désignant du doigt et en disant : « Je voudrais cela, s'il vous plaît. »
- Je peux indiquer que je ne comprends pas ce qu'on me dit et demander de répéter ou de m'expliquer un mot.

Dès l'école primaire, le développement de stratégies joue un rôle dans l'apprentissage. Il est aisé de retrouver parmi les descripteurs du PEL des recommandations formulées dans les programmes. Nous prendrons l'exemple de l'interaction orale.

Bien évidemment, la correspondance entre le contenu des programmes et le CECR ou le PEL concerne aussi la compétence communicative. La distinction entre expression orale en continu et expression orale en interaction a trouvé également sa traduction dans les programmes.

« Il convient de distinguer et de développer au collège l'expression orale dans sa double dimension (expression orale en continu, interaction orale), chacune faisant appel à des situations d'énonciation et à des capacités qu'il convient de valoriser et d'évaluer pour elles-mêmes... »

Extraits du « programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège » (août 2005)

Tout cela serait incomplet et peu satisfaisant si cette concordance n'incluait pas aussi les compétences grammaticales et lexicales. Or, par définition, le CECR, outil commun à toutes les langues, ne peut pas préciser les contenus linguistiques nécessaires pour effectuer des activités langagières aux différents niveaux de compétences.

C'est pourquoi il faut englober dans « l'utilisation du CECR » une activité complémentaire : la spécification, langue par langue, des contenus linguistiques correspondant aux niveaux de compétences. Ces contenus ont déjà fait l'objet d'une

publication pour le français langue étrangère (*Référentiel pour le FLE*, Éditions Didier, 2004) et pour l'allemand (*Profile deutsch*, Langenscheidt, 2005). Ils sont en cours d'élaboration pour d'autres langues européennes.

Ces spécifications sont élaborées par des experts des pays concernés par les différentes langues : Communauté francophone de Belgique et du Québec, France et Suisse francophone pour le français langue étrangère ; Allemagne, Autriche et Suisse germanophone pour l'allemand.

L'allemand étant la seule langue vivante étrangère en France, à cette date, à être dotée de ces spécifications pour les niveaux A1 à C2, on peut comparer par exemple les contenus grammaticaux retenus par les auteurs de *Profile deutsch* pour le niveau A2 avec les exigences du programme pour le palier 1 du collège (niveau A2) et constater une très forte correspondance.

La cohérence de la référence au CECR dans les programmes de collège a conduit les auteurs à des choix. On peut s'attendre à ce qu'ils soient confirmés, langue par langue, au fur et à mesure de la publication des spécifications spécifiques.

Dans la dynamique créée par le CECR, nous pouvons parler de **installation progressive d'un espace européen de partage de références communes, par exemple par la spécification de contenus langue par langue, et de confiance réciproque dans les niveaux de compétences attestés par les diplômes et les examens dans chaque pays**, d'où l'importance de développer également une expertise dans l'évaluation des niveaux réels des élèves en référence au CECR.

Un lecteur attentif aura observé en lisant ces remarques que les programmes du second cycle du second degré n'ont pas été mentionnés. En effet, ces programmes ne formulent que peu de contenus linguistiques à enseigner. Cependant, ils fixent clairement les niveaux de compétences à faire atteindre en fin de cycle terminal, en relation avec les indications du CECR. Ils confient donc aux enseignants la tâche de consolider les acquis des élèves et de les faire progresser vers ces niveaux de compétences, ce qui signifie aussi implicitement un renvoi aux indications correspondantes dans le CECR.

En revanche, il apparaît enfin nettement que le CECR ne précise pas les contenus culturels à transmettre ni les composantes de la compétence interculturelle à faire acquérir. Nous avons vu au chapitre 1 que la démarche proposée par le CECR intègre, mais ne développe pas cette dimension. Le CECR ne peut donc pas suffire pour mettre en œuvre la totalité des programmes.

Ce propos initial a pour finalité de montrer que le CECR et le PEL ne représentent pas une alternative aux programmes de langues vivantes. Ces deux outils sont des aides précieuses destinées à mettre en œuvre la dimension langagière de ces programmes, dans leur lettre, dans leur esprit et dans leur contribution à l'exercice d'une responsabilité partagée en Europe en matière d'enseignement des langues vivantes et d'évaluation des niveaux de compétences atteints par les élèves.

Dans les trois chapitres de cette seconde partie, nous aurons souvent recours à des expressions telles que « il convient de ... », « le professeur doit », « il faut ... » et d'autres formulations aussi contraignantes. Elles sont à lire dans le contexte d'une réflexion sur ce qui caractérise une démarche pédagogique intégrant le CECR et le PEL. Nous demandons bien évidemment au lecteur d'ajouter mentalement après chacune de ces expressions « si le professeur souhaite appliquer de façon conséquente ces outils du Conseil de l'Europe ».

CHAPITRE 1

UTILISER LE CECR ET LE PEL POUR CONDUIRE LA CLASSE

Prendre en compte le CECR dans la conduite de la classe de langue et dans la progression suivie avec un groupe d'élèves signifie avant tout mettre au centre du travail avec les élèves les tâches communicatives. Nous avons vu au chapitre 2 de la partie 1 ce que le CECR entend précisément par « tâches » et comment un professeur peut analyser une unité pédagogique de son manuel pour identifier les tâches proposées, voire pour adapter ou compléter ce matériel pédagogique par des tâches mieux adaptées aux besoins particuliers de sa classe.

D'une façon générale, il est souhaitable de respecter une progressivité dans les apprentissages, dont le fil conducteur pourra être fourni en grande partie par la grille pour l'auto-évaluation (cf. page 41) et les listes de repérage du PEL. Sur la base d'un bilan, ponctuel ou progressif, des compétences des élèves et des tâches qu'ils sont capables d'effectuer avec la langue, le professeur pourra fixer les axes principaux de développement des compétences langagières. Selon les choix pédagogiques de l'équipe pédagogique ou de l'enseignant, il est même possible de définir une programmation focalisant l'attention du groupe pendant une période sur un couple d'activités langagières (par exemple compréhension orale et expression orale). Cela permet effectivement une visibilité accrue des objectifs de la démarche pédagogique et des progrès réalisés, grâce notamment au PEL. La situation privilégiée pour ce travail est bien entendu la constitution de groupes d'élèves présentant globalement le même profil de compétences. Mais les pages qui suivent ont pour ambition de montrer que l'intérêt d'une exploitation par un enseignant des ressources du CECR et du PEL est effectif quelles que soient les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Ce chapitre proposera donc quelques pistes pour intégrer progressivement le CECR et le PEL dans les pratiques pédagogiques.

1. Définir des priorités dans la construction des tâches communicatives

Nous avons souligné dans le deuxième chapitre, à l'aide de nombreux exemples, que, dans les manuels, les tâches proposées peuvent répondre à des priorités très différentes : la priorité peut y être donnée au développement de stratégies, de la compétence linguistique ou pragmatique, au savoir socioculturel, ...

Selon la spécificité de la langue enseignée et selon les besoins de sa classe, un professeur pourra privilégier des tâches présentant une pondération particulière entre les différentes composantes d'une tâche communicative. Il gagnera cependant à chercher à ne négliger aucun aspect. En effet, le CECR met en évidence que toutes ces composantes sont complémentaires pour la réussite des élèves dans l'apprentissage d'une langue vivante.

Pour aider dans ces choix, le CECR propose des grilles consacrées à plusieurs de ces composantes, identifiant une progression dont tout professeur de langue peut s'inspirer, par exemple pour le développement des stratégies. Ces grilles figurent au chapitre 4 du CECR, pages 49 à 72. À titre d'exemple, nous en reproduirons deux, extraites des trente-huit grilles présentes dans le texte du Conseil de l'Europe.

COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	
C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées. Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
B1	Peut suivre ce qui se dit mais devoir occasionnellement faire répéter ou clarifier si le discours des autres est rapide et long. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. Peut, en règle générale, suivre ce qui se dit et, le cas échéant, peut rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dû pour confirmer une compréhension mutuelle. Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications. Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire.
A2	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange courant et simple sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension. Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner. Peut indiquer qu'il/elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine. Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner.
A1	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.

CECR, page 65

PLANIFICATION	
C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(j) destinatire(j).
B1	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expressions qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
A2	Peut tirer de ses répertoires une série d'expressions apprises et les préparer en se les répétant.
A1	Peu de descripteur disponible.

CECR, page 53

La grille ci-dessus propose une progression dans la « planification » d'une tâche de production orale en continu (présentation ou description, compte rendu, exposé, ...). Tout professeur verra aisément que l'utilisation des repères fournis peut l'aider à aménager facilement une tâche prévue dans son manuel ou à créer une nouvelle tâche. Il lui suffit de donner des conseils aux élèves sur la manière de préparer leur intervention et de leur préciser ce qu'il attend d'eux dans la réalisation de la tâche, en s'appuyant explicitement sur le contenu de cette grille.

1.1. Assurer la continuité entre classes et entre cycles d'enseignement

La continuité dans les apprentissages est une nécessité primordiale pour permettre une progression des élèves. Faciliter l'expérience de progrès dans l'utilisation de la langue apprise, c'est tout d'abord permettre à chacun de mobiliser avec succès ses acquis antérieurs pour les nouvelles tâches qui lui sont demandées.

Ici encore, c'est la notion de tâche qui s'impose. L'attention portée à une seule des composantes de la compétence communicative, compétence grammaticale ou lexicale par exemple, rend plus difficile la prise de conscience par l'élève de la continuité des apprentissages. Nous illustrerons cette question délicate par des extraits d'un manuel français pour l'enseignement de l'anglais en primaire et au début de l'enseignement secondaire (classe de sixième en collège).

Pour mieux cerner notamment les possibilités de continuité entre cours moyen et sixième, nous pouvons rechercher ce qui fait l'objet d'un apprentissage dans un manuel d'anglais pour la fin de l'enseignement primaire (*Domino & Co*, 2005) et identifier les tâches ou situations renvoyant aux descripteurs du PEL.

A1 Parler avec quelqu'un

- Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un.
 - Je peux dire comment je m'appelle.
 - Je peux épeler mon nom.
 - Je peux demander son nom à quelqu'un.
- Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles.
 - Je peux dire comment je vais et demander à quelqu'un comment il va.
- Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé.
 - Je peux présenter quelqu'un en disant son prénom.
 - Je peux présenter quelqu'un en précisant son lien avec moi (parent, ami).
 - Je peux demander le nom de quelqu'un d'autre.
- Je peux utiliser des expressions familières et simples de la vie quotidienne.
 - Je peux remercier.
 - Je peux souhaiter un bon anniversaire à un camarade.
 - Je peux souhaiter un joyeux Noël.
- Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un.
 - Je peux indiquer une qualité ou une caractéristique de quelqu'un.
 - Je peux décrire quelqu'un.
 - Je peux indiquer la couleur de quelque chose.
- Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser.
 - Je peux dire si quelque chose est vrai ou faux.
 - Je peux dire le temps qu'il fait.
 - Je peux dire ce que je suis capable de faire.
 - Je peux dire ce que j'aime faire et ce que je n'aime pas faire.
 - Je peux demander à quelqu'un ce qu'il aime faire.

- Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure.
Je sais compter jusqu'à 12.
Je sais faire une addition, une soustraction et une division simple.
Je peux donner un numéro de téléphone.
Je peux dire mon âge et demander l'âge de quelqu'un.
- Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un.
Je peux demander quelque chose à quelqu'un.
- Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures ».
Je peux indiquer quel jour nous sommes, ainsi que celui de la veille ou du lendemain.

A1 Écouter et comprendre

- Je peux comprendre des consignes et des indications simples.
Je peux comprendre les consignes de travail dans la classe.
Je peux comprendre des expressions familières (salutations, remerciements, vœux...).

A1 S'exprimer en continu

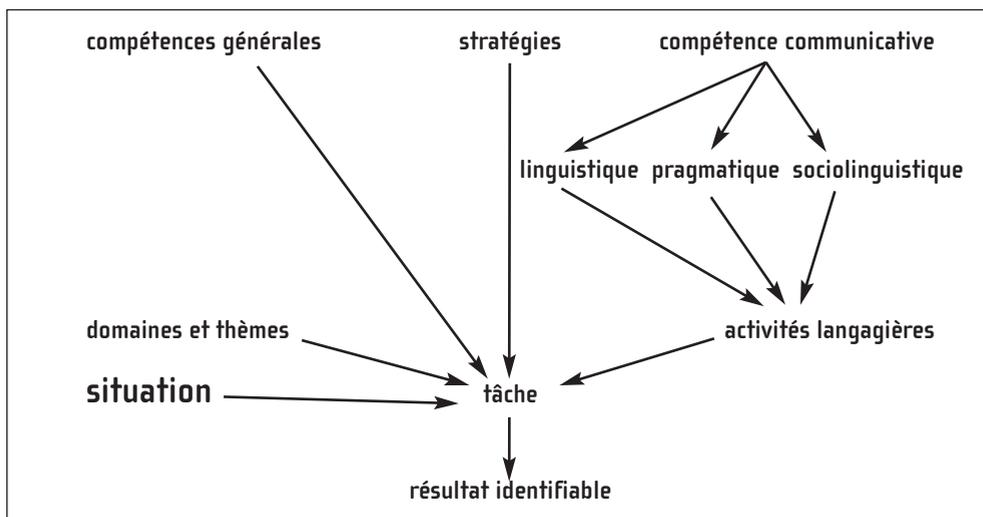
- Je peux faire des phrases en utilisant « et », « mais », « alors ».
Je peux décrire ma famille.
Je peux dire quels animaux je possède.
Je peux faire des phrases reliées par « et ».

A1 Écrire

- Je peux copier des mots, des expressions, des phrases courtes, des consignes simples, sans faire d'erreurs.
- Je peux remplir un formulaire avec mon nom, ma nationalité, mon âge, mon adresse.

Il apparaît clairement que cette liste offre autant de pistes pour inscrire le travail effectué en sixième dans une continuité visible : donner l'occasion aux élèves de mobiliser les savoirs liés à ces situations et tâches et enrichir les moyens d'expression ou de compréhension à leur disposition. Nous devons cependant revenir sur ces deux aspects.

Tout d'abord sur la continuité dans les tâches mises en œuvre. Le chapitre 2 de la partie 1 nous a montré que, dans les paramètres définissant une tâche, la situation extérieure joue toujours un rôle, lequel est particulièrement important au début de l'apprentissage d'une langue. Pour permettre une véritable continuité de l'enseignement entre l'école primaire et la classe de sixième, il sera donc indispensable de prêter attention à la continuité des situations dans lesquelles les tâches doivent être effectuées par les élèves.



Prenons pour exemple une tâche communicative qui fait l'objet d'un apprentissage à l'école primaire et qui est reprise dans les manuels de sixième, « accepter ou refuser une proposition », et regardons comment elle est présentée dans un manuel destiné à l'école primaire.



Les élèves travaillant avec ce manuel à l'école primaire ont donc appris à comprendre des propositions faites sous une forme simple et à réagir par la réponse

« oui » ou « non ». Que vont-ils trouver dans le manuel d'allemand de sixième, l'année suivante ?

1. Wer macht mit?

 Florian fragt Kai, Heiko, Claudia, Kim und Madita.
Hör zu und kreuze die richtige Antwort an! 

Erste Hilfe

JA	NEIN
Ja, (gern).	(Nein,) das geht nicht.
Ja, (klar).	Da habe ich schon ...
	Ich habe keine Lust.

Script de l'enregistrement :

Florian: Am Montag ist Handball. Wer macht mit? Du Kai?
Kai: Ja, gern.
Florian: Kim, machst du mit?
Kim: Das geht nicht: Da habe ich schon Computerkurs.
Florian: Und du Claudia, machst du auch mit?
Claudia: Klar!
Florian: Und du Madita, hast du Lust?
Madita: Nein, ich habe keine Lust.
Florian: Und du Heiko? Machst du mit?
Heiko: Nein, ich habe schon so viel.

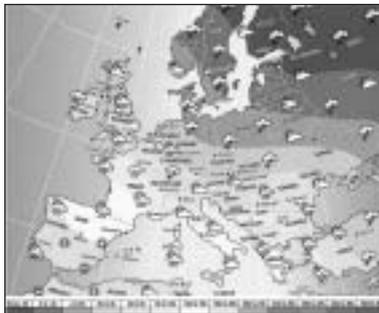
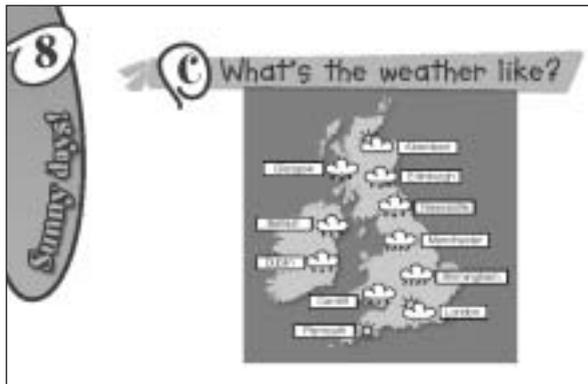
Livre du professeur

La tâche porte effectivement sur la même fonction langagière mais prend une forme très différente. Il s'agit ici pour l'élève de comprendre des propositions faites, non plus à lui-même, dans des énoncés isolés, mais à des tierces personnes, dans un dialogue contenant plusieurs échanges, et de repérer si ces interlocuteurs acceptent ou refusent ces propositions. De plus, la forme simple « willst du...? » n'est pas reprise. Les énoncés contiennent des formes linguistiques plus complexes (« machst du mit? / gern / klar / das geht nicht / ... »).

Dans un souci de continuité, le professeur d'allemand qui a dans sa classe des élèves ayant travaillé avec le manuel pour l'école primaire cité plus haut devra donc introduire, même de façon simple, l'activité prévue par ce manuel par une reprise de la forme « willst du...? » en s'adressant directement aux élèves, avant d'enrichir les énoncés des élèves par les autres formes linguistiques prévues dans la progression de son manuel. Il est bien sûr possible que cette classe de sixième compte des

élèves issus d'autres écoles primaires et n'ayant pas travaillé avec ce manuel. Dans ce cas, le professeur pourra faire en sorte de solliciter, avant tout, les élèves censés maîtriser ces énoncés. Cette démarche est évidemment facilitée par des « documents passerelles » entre école et collège précisant ces divers paramètres.

Choisissons maintenant au hasard une tâche figurant dans un manuel d'anglais à l'école primaire, et comparons-la avec celle que propose le manuel de sixième de cette même langue.



1 Look at the map and at the symbols then listen to the "European weather report". Check on the map.

2 Describe the weather in one of the countries. The class guesses.
Yew: It's cold in the south, very cold in the north and it's snowing everywhere.
Clas: That's Poland!

3 Write a short weather report for one of the countries.



La tâche est identique. Il s'agit de dire le temps qu'il fait. La situation extérieure est très semblable : écouter un bulletin météorologique en s'appuyant sur une carte illustrant ces informations ; écrire une brève description du temps qu'il fait dans plusieurs villes ou pays. Les différences portent sur les éléments lexicaux (quatre dans le manuel de cycle 3 de l'école primaire, onze dans le manuel de sixième) ainsi que sur l'étendue de la carte météorologique (la Grande-Bretagne dans le premier cas, l'Europe dans le second). La continuité est ici inscrite dans les deux manuels, même s'il semble évident que le professeur de sixième aura intérêt à réactiver au préalable les connaissances des élèves, en prenant appui sur une tâche très brève qu'il pourra facilement mettre en place en classe.

On tirera de ces comparaisons les conclusions suivantes. Il serait trompeur de se contenter de penser la continuité en termes de fonctions langagières (ici accepter et refuser une proposition ou dire le temps qu'il fait) ou même par l'intitulé des descripteurs du PEL. Le professeur devra examiner de près les situations constitutives des tâches proposées et, au besoin, les adapter pour rendre perceptible aux yeux des élèves la continuité dans les situations. Il cherchera d'une part à permettre aux élèves de mobiliser leurs acquis de l'école primaire et d'autre part à enrichir les moyens linguistiques à leur disposition pour réaliser cette tâche.

1.2. Enrichir les moyens linguistiques disponibles

Les deux exemples de continuité entre l'école primaire et la classe de sixième ont mis en évidence une autre préoccupation importante. Dans le cadre de la même tâche (accepter ou refuser une proposition ; dire le temps qu'il fait), les deux manuels de sixième enrichissent les moyens linguistiques à la disposition des élèves.

Certes, comme nous l'avons vu au chapitre 3 de la partie 1, une tâche est associée, dans la grille pour l'auto-évaluation, à un niveau de compétences, et ce lien doit être respecté dans l'évaluation. Mais, bien entendu, il est indispensable de continuer à développer les compétences et les connaissances utiles pour effectuer ces tâches, même quand les élèves ont acquis les moyens linguistiques minimaux pour les mener à bien. Ainsi, quand il s'agit de se présenter, on pourra effectivement considérer que l'élève se trouve au niveau A1 s'il est capable, pour réaliser cette tâche, de produire des énoncés simples comme « My name is ... » ou « Ich heiÙe ... » ou « Me llamo ... », mais on ne renoncera pas pour autant à lui faire acquérir d'autres moyens linguistiques ou énoncés, même si « se présenter » n'est plus répertorié comme une tâche relevant des niveaux de compétences supérieurs à A1.

Prenons ici une illustration de ce propos dans un manuel d'anglais pour la quatrième classe de l'enseignement secondaire. La première partie de la tâche reproduite ci-dessous consiste à dire comment on va ; mais les moyens linguistiques mis en œuvre sont bien plus élaborés que ceux qui sont exigibles pour le niveau A1, niveau pour lequel est proposé le descripteur de compétences « Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles » (PEL pour le collègue).

2. Practise speaking

Pair-work. Play cool hunting.

3. Pupil B: You are a teenager. A cool hunter is visiting you at home. Go to page 117.
Pupil A: You're a cool hunter. You are very friendly and very polite. Use the information below.
 Pupil A: You look ...? / You sound ...?
 Pupil B: Yeah, well, I've been ...
 Pupil A: Really! Do you mind if I ...? / May I ...? / Can I ask you what ...?

- look dead tired - seem excited - sound exhausted
 - have a look at your CDs - have a bath - your favourite brand of sports shoes

4. Change roles.
Pupil B: You're a cool hunter. Go to page 117.
Pupil A: You are a teenager. A cool hunter is visiting you at home. Use the information below.

- see a new shampoo - shop all day - go out a bit lately

Ce serait un grave contresens que de penser que le « pilotage par les tâches », selon la progression proposée par le CECR et les listes de repérage du PEL, identifierait de façon mécanique une relation étroite entre tâches et moyens linguistiques à faire acquérir. Nous avons vu qu'une telle relation directe existe bien dans la conception de l'évaluation du niveau de compétences atteint par les élèves. Mais cela n'interdit pas, bien au contraire, pour l'enseignement et l'apprentissage, une amélioration dans la façon d'exécuter toutes sortes de tâches, en relation directe avec l'augmentation de la compétence communicative.

2. Identifier les activités langagières mises en œuvre à travers les tâches

Les manuels de langue identifient le plus souvent, sous des formes diverses, les activités langagières mises en œuvre.

La liste des activités langagières entraînées dans l'extrait ci-dessous d'un manuel d'anglais pour le lycée est donnée au début de l'unité pédagogique. On y lit effectivement que, lors de l'exploitation d'un des textes du manuel, cinq activités distinctes sont identifiées (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en interaction, expression orale en continu et expression écrite).

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION					
	Écouter	Lire	Prendre part à une conversation / débattre	S'exprimer oralement en continu	Écrire
• Résumé, compte-rendu > RECAP, p. 52, 58	✓	✓		✓	
• Expression d'un point de vue > REACT, p. 50, 53, 58			✓	✓	
• Essai > WRITING, p. 53, 58					✓
• Argumentation / débat > DISCUSSION, p. 65	✓		✓	✓	
• Rédaction d'un texte à partir de photos > WRITING, p. 65					✓
• Présentation d'un document à la classe > SHOW & TELL, p. 63				✓	

Le manuel d'espagnol reproduit ci-dessous, lui aussi, distingue, dans la partie consacrée au commentaire d'un document, différentes activités langagières : dans l'extrait suivant, il s'agit de l'expression orale en interaction (travail en petits groupes), de l'expression orale en continu et de l'expression écrite.

 **Expresarse**

 **Preparación 5'** -----> B2
Prepárate a decir ce qui vous a plu dans ce texte, en insistant sur deux ou trois points (cf. Recuerda).

 **Preparación 10'** -----> B2
A partir de la photo et du texte, fais le portrait de cette adolescente telle que tu l'imagines (cf. Recuerda).

 -----> B2
Se ve que Millás siente como admiración por la chica de la foto. ¿Qué es lo que admira? (cf. Recuerda).

On notera à cette occasion l'introduction générale de la distinction entre « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ».

Cela nous conduit à évoquer une autre façon, encore peu exploitée, d'articuler dans la progression les différentes activités langagières : la focalisation sur le développement de la compétence des élèves dans une ou deux activités langagières.

Einheit 1 **Schüler mit Verantwortung?** Quelles responsabilités peuvent prendre les élèves dans un lycée allemand? Comment participer à la vie de l'établissement?

 **Zoom sur l'écrit** Prendre à la compétence de l'écrit et d'écrire des messages de lycéens allemands et de leur professeur qui expriment leur point de vue et exposent leur argument.

Einheit 2 **Zur Debatte!** S'exprimer, échanger, débattre, défendre des positions : comment s'organise le débat dans la cité? Pourquoi et comment s'engager lorsque l'on souhaite avoir son mot à dire?

 **Zoom sur l'écrit** Je positionne et fais part de ses opinions. Apprendre à discuter, à argumenter et à confronter des points de vue.

Einheit 3 **Nostalgie** La chute du Mur de Berlin appartient déjà à l'histoire. Quels sentiments ressentent au présent les Allemands d'aujourd'hui à ce sujet?

 **Zoom sur l'écrit** L'écriture des deux Allemands a été écrite beaucoup d'années, des deux côtés avec différents réseaux de lecture - du côté est et du côté ouest.

Einheit 4 **Spiegelbilder** Comment les médias reflètent-ils notre quotidien? Quelles sont les réflexions au quotidien? Comment écrire un texte pour qu'il ait un impact?

 **Zoom sur l'écrit** Donner une information, soutenir un point de vue, être sur l'actualité, raconter une histoire... Chaque type effectif a ses règles. On s'y entraîne.

Extrait du sommaire

Bien entendu, le « zoom » dirigé, dans ce manuel d'allemand, sur une activité langagière ne signifie pas que les autres seraient négligées dans ces mêmes pages. Il s'agit simplement ici de donner la priorité à l'activité langagière concernée dans les objectifs, dans la construction progressive des compétences et dans l'évaluation. Le sentiment de cohérence de l'ensemble du travail s'en trouve évidemment favorisé aux yeux des élèves.

OUTLINE

SIDNEY POITIER (1927) : grew up in the small village of Cat Island, Bahamas. His father, a poor tomato farmer, moved the family to the capital, Nassau, when Poitier was eleven. It was there that he first encountered film. At the age of fifteen Poitier moved to Miami then New York where he found a job as a dishwasher. Soon after, he began working for the American Negro Theater as a janitor* in exchange for acting lessons. Poitier performed in plays until 1950, when he made his film debut in *No Way Out*. The film, a violent tale of racial hatred, made him a hero back home in the Bahamas.

1. *janitor* /ˈdʒænɪtər/ (n.) : someone whose job is to clean

Read the short biography above and lines 1 to 11

- 1 a. How old was Sidney Poitier at the time?
- b. What did he associate the name *Hollywood* with? Why?
- c. Drawing on what you have learned about Poitier's childhood, explain his misunderstanding.
- 2 Find one or more reasons in the passage to explain why he found a *cowboy's* job so appealing.



READ & REPLY

Read the text down to line 18

- 1 Pick out information about Poitier's sister:
 - a. her name and her age at the time,
 - b. the way she reacted when he told her about the job he wanted to do.

What image do we get of Poitier's sister?

RECAP what you learned about Poitier's childhood.

Read the text down to the end

- 2 Pick out the following details (paragraph 4):

people	place	date	event

Use them to sum up the situation.

- 3 Which of the following feelings did Poitier's parents experience at the beginning of the film? Justify by quoting from the text.
 - horror – fascination – indifference – pride – amusement
- 4 What happens towards the end of the film? How does Sidney Poitier underline the violence of the scene?

- 3 Pick out expressions showing how shocked his mother was. Why did she react that way?
- 4 What is your interpretation of the last sentence of the text ("That was my mother.")?

RECAP what happened that day at the movie theater in Nassau.

REACT : Think about the two episodes in the text. What do they tell us about Sidney Poitier's family?

TRANSLATION

Translate the text from line 25 "The movie played..." down to the end.

WRITING

Unlike Sidney Poitier, you had already seen lots of films by the age of 12 and have certainly seen many more since. Yet, can you think of a film which has been of special importance to you? If so, why? (150-200 words)

Le manuel d'anglais ci-dessus procède de façon sensiblement différente. L'appareil pédagogique reproduit est l'exploitation d'un texte extrait d'une autobiographie de l'acteur Sidney Poitier. Le manuel organise la conduite de la classe en trois temps essentiels :

- la préparation de la découverte et de l'exploitation du texte par un autre document, une brève biographie de S. Poitier, mise en relation avec le début du texte

(lignes 1 à 11) et permettant d'identifier certaines informations importantes sur cet acteur ;

- une suite de consignes de travail pour chacune des deux autres parties du texte (lignes 12 à 18 tout d'abord, puis de 19 à la fin du texte) : ces consignes de travail alternent les tâches de compréhension et d'expression, l'expression collective du groupe et l'expression plus individuelle en continu (rubrique *recap*) ;
- une poursuite du travail de compréhension, d'explicitation et de commentaire du contenu du texte par des activités de traduction et d'expression écrite.

Contrairement au manuel d'espagnol cité plus haut, nous n'avons plus ici d'unicité de l'approche pédagogique : on y trouve un autre document que le texte de travail, et la nature des activités demandées aux élèves varie fortement. Mais la cohérence d'ensemble est rendue évidente par deux facteurs essentiels. Tout concourt de façon claire à l'exploitation du même texte. La succession des activités langagières mises en œuvre répond à une démarche perceptible par tous les élèves : recherche d'informations et échanges à leur propos, bilan intermédiaire puis réaction personnelle, et enfin prise de distance par rapport au texte par le passage dans une autre langue et par une personnalisation de l'expression à propos de la situation décrite dans le texte.

L'extrait du manuel d'allemand, reproduit ci-dessous, montre que la notion de parcours peut prendre des formes très différentes de celles retenues par les deux ouvrages précédents.

Wer kann und will „für andere sprechen“?

Einstieg

6. Klassensprecher werden? Mit wem können Sie sich identifizieren?

Das macht mir zu viel Arbeit.
Klassensprecher? Nie wieder!
Ich habe wirklich Lust, meine Mitschüler zu helfen.
Ich bin ein bisschen schüchtern.
Ich bin ein bisschen extrovertiert.

6. Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein Klassensprecher haben? Schreiben Sie Ihre Ideen auf. Gemeinsam können Sie in der Klasse eine Rangliste aufstellen.

6. Ein Plagiat:
Hier sehen Sie eine Liste von Eigenschaften, die in einer deutschen Schule bei der Ausbildung von Klassensprechern benutzt wurde. Vergleichen Sie mit Ihrer Vorstellung!

Lina Mitschüler
Wie kann ein Klassensprecher...
1. Funktionen des Klassensprechers / der Klassensprecherin
2. Anforderungen an den Klassensprecher

Sprache
Pour s'exprimer
Les verbes de modalité suivent le verbe principal et sont à la 3^e personne du singulier.
Ils s'écrivent : -et, -ent, -ent.
Le verbe principal est à la 3^e personne du singulier.
Le verbe principal est à la 3^e personne du singulier.
Le verbe principal est à la 3^e personne du singulier.

– les situations créées pour ces tâches sont ancrées dans la réalité quotidienne des élèves (définir le rôle et le profil idéal d'un représentant élu par des élèves), et les élèves sont appelés à effectuer ces tâches à titre personnel ou comme membres de la communauté scolaire ;

– chaque activité langagière de compréhension est mise en œuvre à l'aide d'un document spécifique (compréhension de l'oral à l'aide d'interviews d'élèves allemands, compréhension de l'écrit pour la lecture d'une affiche et d'un tract distribué par des candidats à la fonction de représentants des élèves).

3.1. Permettre aux élèves de percevoir la pertinence des tâches pour leur progression

La recherche de cohérence, présente dans tous ces exemples, trouve une aide très importante dans l'utilisation du PEL.

Le développement de l'autonomie des élèves passe par deux voies privilégiées : l'apprentissage de l'auto-évaluation et la participation active des apprenants aux décisions concernant leur parcours d'apprentissage, tout en respectant le rôle du professeur et celui des élèves.

Il s'agit là d'objectifs pédagogiques déjà bien connus et qui ont trouvé, pour partie, leur traduction dans les pratiques d'enseignement et dans les manuels. Le CECR ne représente pas, sur ce point non plus, une rupture mais fournit aux enseignants des outils extrêmement riches destinés à renforcer leur action dans ce sens.

Un des apports du CECR est de permettre aux élèves de percevoir concrètement le développement de leurs compétences grâce au travail d'apprentissage effectué et à la progression suivie par le professeur.

Pour cela, le professeur doit prendre soin de faire le point avec les élèves, à l'aide des listes de repérage du PEL, sur le travail accompli. En effet, les descripteurs qui composent les listes de repérage constituent, si le professeur respecte la progressivité induite par le CECR, autant de jalons dans la construction d'un niveau de compétences. Leur finalité est précisément de favoriser le bilan par les élèves de ce qu'ils sont parvenus à réaliser dans les différentes activités, à travers les tâches qui leur ont été demandées.

La démarche pédagogique la mieux adaptée pour tirer profit de cet outil est de prévoir, à espaces réguliers, des bilans, après l'unité ou les unités pédagogiques réalisées, en recherchant quels descripteurs ont été concernés par les tâches mises en œuvre. Cela peut effectivement rendre visibles pour les élèves le sens et la finalité de ces activités.

De plus, une utilisation régulière de ces listes de repérage a le mérite de **rendre perceptible la cohérence d'ensemble de la conduite de la classe**, qui peut parfois souffrir d'un déficit apparent à ce niveau. L'un des reproches le plus souvent formulés à l'encontre du « pilotage par les tâches » est, comme nous l'avons vu plus haut, le risque d'éclatement de l'unité pédagogique en une succession d'activités sans lien évident entre elles. Nous avons vu aussi qu'il existe des moyens de limiter ce risque. La consultation régulière par le professeur et les élèves des listes de repérage du PEL en est un, très efficace : elle fait prendre conscience aux élèves que toutes ces tâches ne sont pas le fruit du hasard ou d'un choix aléatoire arrêté par le

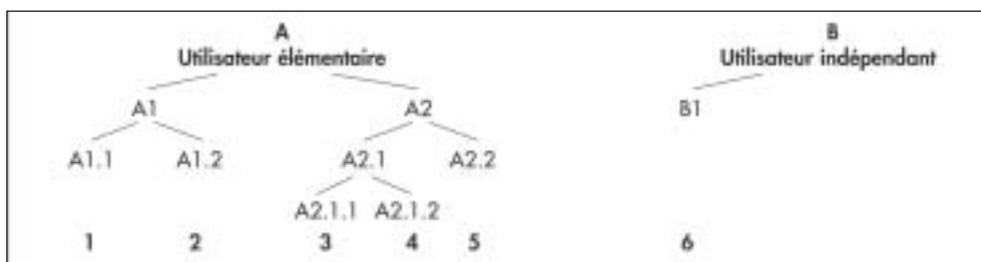
professeur ou les auteurs du manuel mais participent à la construction d'un niveau précis de compétences.

Bien entendu, l'efficacité suppose que le travail mené avec les listes de repérage soit adapté à l'âge des élèves, ne soit pas trop rare pour garder une place dans l'esprit des élèves et pour être pris au sérieux, ni trop fréquent pour permettre de constater des progrès réels dans les tâches effectuées.

Ce dernier aspect revêt une importance cruciale et pointe une des difficultés de l'enseignement des langues vivantes : le temps nécessaire pour conduire les élèves d'un niveau de compétences au niveau immédiatement supérieur est parfois très long en regard de la nécessité pédagogique de faire valoir des progrès effectifs afin de nourrir la motivation des élèves.

Le CECR (page 20) met d'ailleurs en garde contre une assimilation des niveaux de compétences à des mesures découpant de façon régulière l'ensemble de l'échelle allant de A1 à C2, comme c'est le cas par exemple sur une règle. L'expérience montre qu'il faut beaucoup plus de temps d'exposition à une langue et beaucoup plus d'acquisitions pour passer des niveaux B1 à B2 que des niveaux A2 à B1, de même que le passage de A2 à B1 est nécessairement plus lent que de A1 à A2. Le passage d'un niveau à l'autre suppose en effet un « élargissement (sensible) de la gamme des activités, des aptitudes et des discours ».

C'est pour cette raison que le CECR suggère l'aménagement de l'échelle de niveaux par la création de niveaux intermédiaires et en donne plusieurs exemples. Dans celui que nous reproduisons ci-dessous, les auteurs envisagent le cas de l'école primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, où le niveau des élèves exige un affinement de la discrimination en A2.



CECR, page 31

Cette possibilité d'affiner la description d'un niveau de compétences a été adoptée par exemple dans le PEL français pour le lycée. Pour les niveaux de compétences effectivement concernés par le plus grand nombre d'élèves, soit les niveaux A2 et B1, il propose trois étapes intermédiaires par activité langagière, comme le montre l'exemple de la compréhension de l'oral :

Le niveau A2 est défini de la façon suivante dans la grille pour l'auto-évaluation du CECR : Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

Ce même niveau est décomposé de la façon suivante dans le PEL pour les 15 ans et plus :

A2-1 Quand le locuteur utilise volontairement presque uniquement des mots et des expressions que je dois connaître...

➤ Je peux comprendre...

A2-2 Quand le locuteur utilise des phrases simples pour parler de sujets quotidiens parce qu'il sait qu'il s'adresse à quelqu'un qui apprend la langue...

➤ Je peux comprendre...

A2-3 Quand le locuteur s'adresse à un auditoire plus large sur des sujets qui me sont familiers, en utilisant cependant des phrases assez courtes et simples...

➤ Je peux comprendre...

Le niveau B1 est défini ainsi dans la grille pour l'auto-évaluation : Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

Ce niveau B1 est décomposé de la façon suivante dans le PEL pour les 15 ans et plus :

B1-1 Quand le locuteur s'exprime de façon claire dans une langue standard et ne parle pas trop longtemps (2 ou 3 minutes environ)...

➤ Je peux comprendre...

B1-2 Quand le locuteur s'exprime assez longuement sur des sujets en relation avec le programme ou avec la vie quotidienne...

➤ Je peux comprendre...

B1-3 Quand j'écoute la radio ou la télévision sur des sujets en relation avec le programme ou des sujets de la vie quotidienne...

➤ Je peux comprendre...

Pour chacun de ces six niveaux intermédiaires, ce PEL propose des descripteurs spécifiques :

B1-1 Quand le locuteur s'exprime de façon claire et avec une langue standard et ne parle pas trop longtemps (2 ou 3 minutes environ)...

➤ Je peux comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement, y compris des récits courts.

Par exemple, assez pour pouvoir résumer très brièvement une présentation sur un point du programme ou sur la vie quotidienne, faite par un correspondant, par l'assistant ou à l'aide d'un enregistrement.

➤ Je peux comprendre l'essentiel des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples.

Par exemple, comprendre les points principaux des informations essentielles (thèmes, événements rapportés, importance de l'information...).

- Je peux comprendre globalement quelle est la position adoptée par quelqu'un dans une discussion sur un thème que je connais bien.
Par exemple, reconnaître si deux personnes interviewées partagent le même point de vue sur le sujet proposé par l'animateur.
- Je peux comprendre une information factuelle en reconnaissant les messages généraux et les points de détail.
Par exemple, si le locuteur expose un fait important ou l'illustre par des détails.

De cette manière, il est plus aisé de concrétiser les progrès réalisés par les élèves. On pourrait faire l'analogie avec la pratique adoptée dans certains sports : oursins, flocons, étoiles... en ski ; ceintures jaune, verte, bleue... en judo, etc.

3.2. Créer un lien immédiat entre les situations de classe et les descripteurs du PEL

Cette décomposition des niveaux de compétences en étapes intermédiaires n'a pas été retenue dans le PEL pour l'école primaire et pour le collège. Cependant, la démarche est légitime pour ces niveaux de classe également et peut être entreprise par toute équipe de professeurs.

Une autre approche, très complémentaire de celle-ci, est possible. Elle peut être engagée dans un travail d'équipe ou, par exemple, lors d'une action de formation continue. Il s'agit non plus de dégager une progression entre les différents descripteurs mais de les compléter par une liste de situations dans lesquelles les élèves sont très concrètement conduits à effectuer les tâches évoquées dans les descripteurs. Ces listes de situation créent un lien immédiat et évident pour les élèves entre les listes de repérage du PEL et l'enseignement qu'ils reçoivent.

Nous citerons en exemple le travail d'explicitation réalisé par des conseillers pédagogiques langue vivante de l'inspection académique du Bas-Rhin, en coopération étroite avec leurs collègues du Haut-Rhin et des professeurs des écoles d'Alsace pour faciliter le travail avec le PEL à l'école primaire. Pour chaque descripteur du niveau A1, les auteurs ont recensé les situations concrètes vécues par les élèves. Les cases qui suivent les descriptions de situations correspondent à différentes langues possibles, y compris la langue régionale dans l'environnement de ces élèves.

Cette démarche est pédagogiquement très prometteuse, à la condition d'éviter une trop grande proximité avec les énoncés entendus ou produits, afin de ne pas encourager la traduction mentale. Elle peut favoriser la réflexion collective d'une équipe de professeurs, ou même d'un professeur isolé, sur les situations créées dans les classes de langue, en tenant compte des manuels en usage, des projets spécifiques mis en place, de la particularité de l'environnement pédagogique. Les enseignants peuvent ainsi relier ces situations aux descripteurs des listes de repérage pour chaque niveau de compétences. On pense, par exemple, à l'enseignement professionnel, aux échanges, aux stages et aux séjours proposés à l'étranger ainsi qu'aux enseignements non linguistiques dispensés en langue régionale ou étrangère, c'est-

à-dire en France, dans les dispositifs bilingues, les sections européennes ou de langues orientales et les sections internationales.

A1 - Écouter et comprendre

Descripteur : Je peux comprendre des consignes simples.

Situations :

Je comprends quand on me demande de prendre mon cahier ou mon livre à la page...	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de venir au tableau.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de répéter.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de parler plus fort ou plus lentement.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de recopier un mot ou une phrase.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de lire un passage.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de découper une image.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de coller un document.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de compléter une phrase, un calcul, ...	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande de ranger mes affaires.	<input type="checkbox"/>				
Je comprends quand on me demande d'être attentif.	<input type="checkbox"/>				
.....	<input type="checkbox"/>				

Document de travail, Inspection académique du Bas-Rhin

Il serait en effet très utile, pour la coopération entre professeurs de langue et professeurs de disciplines non linguistiques et pour les élèves eux-mêmes, de réfléchir aux situations d'utilisation de la langue dont les élèves font l'expérience et dans lesquelles ils effectuent des tâches qui peuvent être associées à des niveaux de compétences en langue.

Dans la démarche proposée ici, le lien entre le CECR et l'apprentissage de la langue vivante prend donc la forme suivante :

Échelle globale

A1 : Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. [...]

CECR, page 25

Grille pour l'auto-évaluation

A1 – Écouter : Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

CECR, page 26

Descripteur du PEL

Je peux comprendre des consignes et des indications simples.

Situations :

Je comprends quand on me demande de prendre mon cahier ou mon livre à la page...

Je comprends quand on me demande de venir au tableau.

Je comprends quand on me demande de répéter.

Je comprends quand on me demande de parler plus fort ou plus lentement.

Je comprends quand on me demande de recopier un mot ou une phrase.

Je comprends quand on me demande de lire un passage.
Je comprends quand on me demande de découper une image.

Je comprends quand on me demande de coller un document.

Je comprends quand on me demande de compléter une phrase, un calcul, ...

Je comprends quand on me demande de ranger mes affaires.

Je comprends quand on me demande d'être attentif.

Cette articulation peut paraître complexe, mais elle ne l'est qu'en apparence.

Elle encourage les enseignants à faire le point sur les tâches qu'ils demandent aux élèves et sur la cohérence de ces tâches avec les niveaux du CECR. Elle leur permet de concilier l'utilisation du CECR et du manuel en usage. Elle évite le sentiment trop fréquent chez les élèves d'inefficacité ou de gratuité des activités faites en classe, en donnant à ces activités un sens par rapport à l'ensemble que représentent les listes de repérage et les niveaux de compétences de la grille pour l'auto-évaluation.

3.3. Aider les élèves à identifier leur réussite dans les tâches communicatives

Une difficulté des bilans faits à l'aide des descripteurs du PEL porte sur la distinction indispensable entre les tâches demandées à un groupe et la réussite individuelle des élèves dans ces différentes tâches. Le bilan dressé après une période d'apprentissage doit permettre à l'élève de faire le point, d'une part sur le chemin parcouru collectivement à travers les entraînements linguistiques, mais d'autre part aussi, individuellement, sur ses réussites partielles ou complètes, occasionnelles ou régulières, dans la réalisation des tâches communicatives. C'est sur cette base qu'il pourra apprendre à se fixer ses propres objectifs d'apprentissage.

L'accompagnement par le professeur est, dans cette perspective, capital. Seul l'enseignant pourra, par exemple, amener un élève à prendre en compte l'adéquation entre la tâche de production demandée et les énoncés élaborés. Seul le professeur pourra conduire un élève à ne pas confondre une réussite ponctuelle dans une tâche et l'aptitude à réaliser cette tâche dans différentes situations. Le PEL pour le collègue favorise d'ailleurs une réflexion à ce sujet en proposant, pour chaque descripteur, un choix entre plusieurs *smileys* :

Sur chaque fiche, estime si tu es capable de faire ce que dit le descripteur (par exemple : « Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), etc. »), et coche l'une de ces cases :

☹️ ☺️ + ☺️ ++ ☺️ +++

- Si tu coches ☹️, c'est que tu estimes que tu ne peux pas encore faire ce qui est décrit.
- ☺️ signifie que tu peux y arriver, mais pas toujours.

Si tu coches ☺️+, cela signifie que tu peux assez souvent faire ce qui est décrit.

- ☺️+ signifie que tu peux généralement le faire.
- ☺️+++ veut dire que tu le fais toujours et sans aucun problème.

Nous reviendrons sur ces points dans le chapitre suivant, consacré à l'évaluation, mais, on peut déjà le constater, l'autonomie des élèves suppose un apprentissage qui intègre la dimension de l'auto-évaluation. Le PEL ne dispense pas du besoin de conduite par le professeur, dans le domaine de l'auto-évaluation également. Le PEL fournit un lieu privilégié qui concrétise et donne du sens à ce travail pédagogique.

4. Aider les élèves à se fixer des objectifs dans l'apprentissage de la langue

On pourrait penser, à tort, que le seul rôle des listes de repérage du PEL consisterait à faire la synthèse du travail effectué dans la langue et à relier ce travail à l'échelle de niveaux du CECR, mais il est également d'apprendre aux élèves à se fixer des objectifs dans l'apprentissage de la langue. Cette démarche est un facteur essentiel du développement de l'autonomie dans l'apprentissage.

L'intérêt des bilans réguliers, menés à l'aide des descripteurs de compétences et/ou des listes de situations renvoyant à ces descripteurs, est, en effet, aussi d'encourager les élèves à identifier, avec l'aide de leur professeur, les tâches ou les situations auxquelles ils devront accorder une attention particulière dans les séances ou les semaines à venir.

Cela semble tout particulièrement important pour un travail avec des groupes d'élèves composés sur la base de leur niveau de compétences dans la langue ou pour une conduite de la classe focalisant les tâches, pendant une période, sur quelque(s) activité(s) langagière(s) particulière(s).

Des bilans sont d'ores et déjà prévus dans un grand nombre de manuels. Ils favorisent la réflexion sur le chemin parcouru et créent un terrain favorable à l'utilisation du CECR.

Former des équipes de quatre élèves.
– Choisis avec ton équipe quatre personnages et six objets.
– Avec ton équipe :
• écris le scénario (sur le modèle de la Leçon 4)
• joue la scène
– Et pourquoi ne pas filmer cette scène comme au cinéma ?

Mon bilan : 😊 😊 😊

Dans le manuel d'allemand ci dessus, nous trouvons en fin de chapitre une liste des tâches qui ont fait l'objet d'un entraînement, avec un renvoi précis aux différentes parties de l'unité pédagogique.

Je fais le point

Je suis capable de comprendre et résumer dans les situations suivantes :

ÉCRIRE ✍

Je peux...

- comprendre ce que j'ai ou ce que quelqu'un a le droit de faire, Akr 1, 1 (p. 46)
- comprendre le contenu d'un dialogue simple portant sur un sujet connu, Akr 1, 2b (p. 51)
- comprendre le contenu d'un dialogue simple portant sur un sujet connu, Akr 5, 2b (p. 53)

PARLER 🗣

Je peux...

- poser des questions pour identifier des personnes et savoir ce qu'ils font, Akr 1, 1 (p. 46)
- dire à quel endroit je suis ou sous quel, Akr 1, 1 (p. 46)
- demander ce que j'ai le droit de faire, Akr 1, 1 (p. 50)
- parler des loisirs, Akr 1, 1 (p. 50)
- demander à quelqu'un ce qu'il aime faire, Akr 1, 1 (p. 51)
- demander quelque chose à quelqu'un, Akr 1, 5 (p. 55)
- donner un conseil à quelqu'un, Akr 3, 3c (p. 54)

LIRE 📖

Je peux...

- lire un résumé de roman écrit simplement, Akr 1, 4 (p. 55)
- lire des indications simples pour reconnaître un roman, Akr 1, 3c (p. 54)
- lire des indications d'itinéraires et d'horaires sur le site du chemin de fer allemand, Akr 1, 4b (p. 49)

ÉCRIRE ✍

Je peux...

- écrire une fiche de lecture, Littérat (p. 61-63)

D'autres manuels intègrent la référence explicite aux descripteurs du PEL dans leur progression et dans le bilan proposé en fin d'unité pédagogique.

Lernziel Sprechen / Objectif Parler (en continu)

<p>B1.1. Erstlese Informationen oder Auskünfte zu einer Gruppe weitergeben. Ein Reiseentwurf beschreiben, indem man die Ziele und die Organisationsformen beschreibt. Seine Meinung begründen; dabei verfügt man über ausreichend Argumente, um verstanden zu werden.</p> <p>B1.2. Ohne Hilfe einfache Informationen weitergeben und klar darstellen, welcher Punkt als wichtig betrachtet wird. Seine Meinungen, Absichten oder Taten kurz rechtfertigen oder erklären. Ohne Schreibhilfen eine Geschichte erzählen oder eine Beschreibung machen, indem die verschiedenen Punkte aufgeführt werden.</p> <p>B1.3. Eine Geschichte spannend genug erzählen, sodass die Zuhörer ihr aufmerksam folgen. Einen geschichtlichen Text in einfacher Form nachlesen. Ein Referat über ein bekanntes Thema halten und dabei die wichtigsten Punkte hervorheben.</p>	<p>B1.1. Rendre compte d'un groupe d'informations ou de renseignements obtenus. Décrire un projet de voyage en indiquant les buts et les modalités d'organisation. Expliquer son opinion en utilisant suffisamment d'arguments pour être compris.</p> <p>B1.2. Transmettre, sans aide, des informations simples et rendre évident le point qui semble le plus important. Justifier ou expliquer brièvement ses opinions, plans ou actes. Raconter sans difficulté une histoire ou effectuer une description, en énumérant les différents points.</p> <p>B1.3. Raconter une histoire avec un rythme suffisant pour maintenir l'attention de ses auditeurs. Rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit. Faire un exposé sur un sujet familier en mettant en relief les points essentiels.</p>
--	--

Ce manuel annonce en début d'unité (ici l'unité 5) les objectifs poursuivis par l'entraînement à l'activité langagière qui fera l'objet d'un travail privilégié pendant cette unité et qui est signalée par un logo particulier (l'expression orale en continu). On remarquera une nouvelle fois que cette focalisation sur une activité différente, par unité pédagogique, ne signifie pas l'exclusion des autres activités langagières. Ces objectifs sont formulés en référence aux descripteurs du PEL français pour les 15 ans et plus. Ils adoptent la décomposition des niveaux de compétences explicitée pages 72 et 73.

Dans le bilan de la fin de cette même unité, les élèves sont invités à faire le point sur leur réussite dans les tâches correspondant à ces descripteurs du PEL. Pour cela, le manuel indique aux élèves quels documents et quelles parties de l'unité ont donné lieu à des utilisations de la langue permettant un tel bilan. Il est évident qu'un bilan partiel, au cours de l'unité, permet également aux élèves de repérer sur quels points ils doivent faire porter leurs efforts pour atteindre le niveau de compétences attendu.



Nous trouvons ici une concrétisation de l'utilisation des niveaux de compétences du CECR, décomposés en niveaux intermédiaires, une approche focalisant le travail effectué sur le développement des compétences dans une activité langagière, un lien explicite entre les tâches prévues par le manuel, les niveaux de compétences et l'utilisation du PEL, ainsi que la possibilité d'amener les élèves à se fixer des objectifs dans la poursuite de leur travail.

Enfin, cette phase de bilan et d'auto-évaluation est l'occasion d'un dialogue pédagogique précieux pouvant inciter chaque élève à réfléchir sur les modalités individuelles les plus efficaces pour conduire ses apprentissages. Le CD-Rom qui accompagne le manuel *Alternative* propose d'ailleurs une réflexion individuelle en amont et en aval de chaque entraînement à l'une des activités langagières.

5. Limiter le recours à la langue nationale

La langue utilisée dans le PEL représente une difficulté. Un PEL n'est en aucun cas destiné à l'apprentissage d'une langue particulière mais doit prendre en compte toutes les compétences des élèves dans l'ensemble des langues qu'ils apprennent ou qu'ils connaissent. La règle édictée par le Conseil de l'Europe impose dans tout PEL l'emploi d'au moins une des deux langues officielles de cet organisme, l'anglais ou le français, ainsi que de la langue de scolarisation des utilisateurs. Ce qui explique que les PEL français soient entièrement rédigés dans une seule langue. Outre le paradoxe que représentent des PEL monolingues dans un système éducatif qui prône la diversité linguistique, cela constitue un problème potentiel pour leur utilisation : le risque de l'intrusion abusive d'une réflexion menée en langue française dans des cours de langue vivante où le temps d'exposition à la langue enseignée est déjà très réduit.

Pour éviter cette dérive, on peut conseiller aux enseignants, d'une part d'utiliser le PEL à des moments espacés mais réguliers dans l'année et, d'autre part, de se servir, pour les bilans, de listes de repérage rédigées dans la langue régionale ou étrangère, comme c'est d'ailleurs le cas dans l'exemple du dernier extrait du manuel à la page précédente.

Pour rester un outil efficace de promotion du plurilinguisme, le PEL doit impérativement être rédigé dans la langue maternelle ou la langue de scolarisation des élèves. La présence d'une ou de deux autres langues vivantes à côté du français aurait été possible mais aurait constitué une entorse au principe de diversification des langues dans le système éducatif français.

Cela n'interdit en aucune façon que, pour le travail dans une langue particulière, le professeur privilégie la démarche de bilan et de réflexion à partir de descripteurs ou de situations qu'il rédigera lui-même ou qu'il empruntera au PEL en usage dans le(s) pays dont il enseigne la langue.

Exemples de descripteurs extraits de PEL européens

Niveau A2 – Interaction orale

Conversar : Soy capaz de mantener breves diálogos con los compañeros y con el profesor ; también soy capaz de realizar juegos de rol sencillos, sobre temas conocidos. (*Ministro de Educación, Cultura y Deporte – Madrid 2003.*)

Interacção oral : Em situações do dia-a-dia e em que se trata de assuntos e actividades habituais, sou capaz de comunicar mensagens de carácter social, tais como formular e responder a convites, sugestões, pedidos de desculpa e de auto-rização, atender e fazer telefonemas... (*Ministério da Educação – Educação Básica – Portugal 2001.*)

Miteinander sprechen : Ich kann nicht nur etwas mitteilen und erfragen, sondern auch zeigen, ob ich damit einverstanden bin oder einen anderen Vorschlag oder eine andere Meinung habe. (*Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 2003.*)

Spoken interaction : I can ask someone about his/her plans for the week, weekend or holidays. (*Modern Languages in Primary Schools Initiative – Rep. of Ireland.*)

Interazione orale : Riesco a stabilire e mantenere cinatti sociali per :

a. prendere accordi e proporre iniziative per incontri

b. chiedere e dare informazioni sulla salute

c. ... (Ministerio dell'istruzione, dell'università e della ricerca – Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia – Direzione Generale – Bari, 2004.)

Gesprekken voeren : Ik kan met anderen bespreken wat we gaan doen, waar we heen gaan en afspraken maken waar we elkaar ontmoeten. (Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs et National Bureau Moderne Vreemde Talen, ...)

Il est tout à fait envisageable, sous réserve d'aptitudes linguistiques minimales des élèves, de réaliser un bilan et une brève phase de réflexion sur les objectifs à poursuivre en utilisant la langue cible de façon simple. On utilisera à cet effet une liste de descripteurs ou de situations, limités à l'activité langagière et au(x) niveau(x) de compétences concernés. Le professeur pourra ensuite renvoyer les élèves à leur PEL pour y cocher, par exemple à la maison, les cases correspondantes.

6. Élaborer une programmation à partir de tâches calibrées sur les niveaux du CECR

Nous aborderons à la fin de ce chapitre une forme d'intégration du CECR et du PEL plus exigeante et ambitieuse. Sans vouloir l'appliquer immédiatement dans toutes ses facettes, les enseignants de langue pourront progressivement en tirer les conséquences et s'approprier la démarche.

Il s'agit d'élaborer, en référence au CECR, un parcours pédagogique adapté aux aptitudes des élèves et aux objectifs qui peuvent être poursuivis avec une classe.

La première étape de la démarche consiste à **identifier à quels niveaux de compétences du CECR correspondent les tâches proposées** dans une unité pédagogique à l'intérieur des matériels pédagogiques.

Cette relation est parfois indiquée dans les manuels.

 **Expresarse**

 **preparación 5**  -----> B2

Dans ce poème on trouve les noms de plusieurs animaux. Expliquez simplement pourquoi, ou comment, à votre avis, ils apparaissent dans le récit poétique.

 **preparación 10**  -----> B2

Explique maintenant la présence ou le rôle des deux vieilles, des anges et du juge dans cette scène de rixe. Fais ensuite quelques remarques personnelles sur l'attitude ou l'aspect particuliers de ces personnages du poème.

 **preparación 11** -----> B1-B2

En una carta a un amigo, aficionado a la poesía, hablas de este poema que acabas de estudiar en clase y le dices lo que te ha gustado o impresionado (cf. Recuerda).

Las imágenes - el ambiente - un people, un pueblo - la tragedia - un mito - los símbolos - etc.

Mais la plupart du temps, elle n'est pas explicite. Comment procéder ?

Nous avons vu dans le chapitre 2 de la partie 1 comment identifier et analyser les tâches communicatives. Le chapitre 3 a ensuite été consacré à une étude des différents niveaux de compétences du CECR. Nous allons nous efforcer dans les exemples ci-dessous de faire, en quelque sorte, la synthèse entre le contenu de ces deux chapitres.

Pour expliciter la démarche proposée, nous prendrons l'exemple d'une tâche proposée dans un manuel d'espagnol.

	<p>CD FRAGS 22</p> <p>Hogares, foyer(s) – la pareja, le couple – jornadas, journées de travail – listas para tomar, prêts à consommer – empresas, entreprises – valora, juge – maduro, mûr – por encima de otros, plus que d'autres.</p>	<p>Tu vas entendre six professionnels de la vente en grande surface évoquer, très succinctement, un aspect particulier du consommateur espagnol. À partir de ces six points de vue essaie de dresser un portrait global du consommateur que tu exposeras à la classe.</p> <p>Tu pourras utiliser ces mots :</p> <p>D'abord, primero – por otra parte – de plus, además – une particularité, una peculiaridad – un autre trait, otro rasgo.</p>
---	--	--

Cette tâche mobilise successivement deux activités langagières, la compréhension de l'oral et l'expression orale en continu. Nous devons donc positionner cette tâche en deux temps.

Pour situer la difficulté en ce qui concerne la compréhension de l'oral, nous examinerons la grille pour l'auto-évaluation (cf. page 41), en nous limitant toutefois aux niveaux de A1 à B2.

A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

Nous sommes clairement ici devant une tâche de niveau B1. Il s'agit pour les élèves de comprendre les points essentiels des interviews. Cela est certes commun aux niveaux A2, B1 et B2 mais la nature et le thème des textes entendus ne sont plus vraiment de niveau A2 : nous ne sommes pas en présence de messages simples mais d'explications. En revanche, ces textes ne relèvent pas non plus du niveau B2 : nous n'avons pas affaire à une argumentation complexe.

Si nous nous reportons à la liste des descripteurs du niveau B1 du PEL pour le lycée, nous trouvons effectivement celui-ci : « Je peux comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement, y compris des récits courts.

Par exemple, assez pour pouvoir résumer très brièvement une présentation sur un point du programme ou sur la vie quotidienne, faite par un correspondant, par l'assistant ou à l'aide d'un enregistrement » (niveau B1-1).

Examinons la tâche maintenant sous l'angle de l'activité d'expression orale en continu. On peut situer le niveau de difficulté à l'aide de la partie de la grille pour l'auto-évaluation consacrée à cette activité et de nos commentaires de cette grille aux pages 47 et 48 (chapitre 3).

A1	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
A2	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
B1	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, 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.
B2	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Dans la mesure où cette tâche exige des élèves une prise de parole articulée (il s'agit de faire la synthèse de différents documents), nous ne sommes plus au niveau d'exigence A1 ou A2, pour lesquels l'expression en continu peut s'effectuer en juxtaposant des phrases ou des énoncés. La consigne ne demande pas non plus aux élèves de développer un point de vue ni de faire valoir une argumentation, comme l'exigerait le niveau B2.

Nous pouvons effectivement considérer que la tâche correspond bien au niveau B1 : les élèves doivent rapporter de façon structurée un contenu qui ne les concerne pas directement mais dont ils ont pris connaissance. Elle pourrait être mise en relation avec le descripteur suivant du PEL : « Je peux faire un exposé simple, que j'ai préparé, sur un sujet familier dans lequel les points importants sont développés avec précision » (niveau B1-2).

Cette utilisation de la grille pour l'auto-évaluation pour identifier le niveau d'exigence de tâches communicatives peut être aisément appliquée aux autres activités langagières dans le cadre des entraînements proposés dans les manuels.

Le constat du niveau d'exigence d'une tâche présente dans un manuel peut conduire le professeur à l'enrichir, à l'adapter, voire à en créer une autre de toutes pièces. Mais cela appelle une question : **tous les textes peuvent-ils donner lieu à des tâches adaptées à tous les niveaux de compétences ?**

Pour répondre, nous aurons une nouvelle fois recours aux informations dont nous disposons sur la nature des textes qu'évoque la grille pour l'auto-évaluation.

	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
A1	énoncés prononcés lentement et distinctement au sujet de l'identité des interlocuteurs, de la famille ou de l'environnement immédiat et concret	mots ou phrases très simples dans des annonces, affiches ou catalogues
A2	énoncés ou échanges, sur des sujets très familiers (identité, famille, achats, environnement proche, travail, ...)	textes courts très simples ; documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires ; lettres personnelles courtes et simples
B1	annonces et messages simples et clairs ; échanges ou explications dans un langage clair et standard, sur des sujets familiers (travail, loisirs, école, ...)	textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail ; description d'événements, expression de souhaits dans des lettres personnelles
B2	discours longs sur un sujet familier ; émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets familiers	articles et rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue ; texte littéraire contemporain en prose
C1	longs discours, même peu structurés ; émissions de télévision et films	textes factuels ou littéraires longs et complexes ; articles spécialisés et longues instructions techniques, même sans relation avec mon domaine
C2	tout type de message et de discours, même dans des conditions rendues difficiles par l'authenticité de la situation, la rapidité du débit, un accent particulier	tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire

Examinons, à l'aide de ce tableau, quatre documents figurant dans des manuels de langues et de niveaux de classe différents.

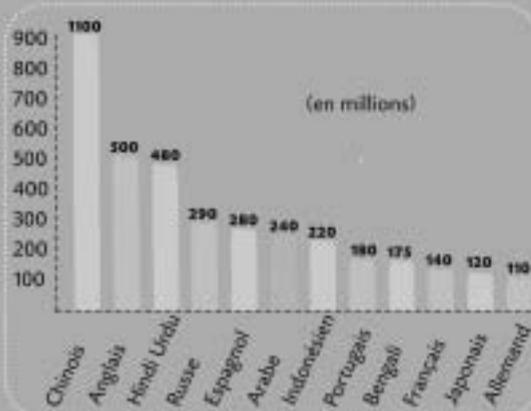


Les textes proposés ici pour la compréhension de l'écrit relèvent de façon évidente du niveau A1 : il s'agit de phrases simples et non pas d'un document courant comme évoqué dans la définition du niveau A2.

Dans l'extrait du même manuel reproduit page 87, nous sommes en présence de textes relevant du niveau A2 (textes courts composé de phrases simples, qui ne correspondent donc pas aux exigences de la définition du niveau B1).

Nous constatons donc en général, dans les manuels, une cohérence entre le choix des supports et le degré de difficulté des tâches demandées.

Tout n'est bien entendu pas toujours aussi tranché. Comparons cette dernière page du manuel de français avec le texte d'un manuel d'espagnol reproduit en bas de la page 87 (Carta a Roberto) et destiné, lui-aussi, à des élèves débutants. La longueur des textes et l'articulation entre les énoncés qui les composent rendent difficile a priori une classification identique. Si le texte français relève de façon évidente du niveau A2, le texte espagnol pourrait donner lieu à des tâches de niveau B1. Mais la linéarité du discours et le lexique présent dans ce texte, ainsi que les sujets abordés, le rendent tout autant adapté à des tâches de niveau A2 (lettres personnelles courtes et simples).



Aujourd'hui...

on parle plus de 3000 langues dans le monde mais beaucoup disparaissent parce qu'elles ne sont plus utilisées. Les langues les plus parlées sont le chinois et l'anglais. Le français arrive en 10^e position après l'espagnol, l'arabe et le portugais. Ces langues sont parlées dans beaucoup de pays (anglais : 45 pays ; français : 33 ; arabe : 21 ; espagnol : 20). Les alphabets et écritures sont très variés selon les langues.

ฉันทักเธอ คือ

Carta a Roberto

Barcelona, julio de 1925.

Querido Roberto:

Fue una gran sorpresa recibir tu carta al cabo de tanto tiempo [...]

- Es posible que no lo creas, pero desde esta ciudad que según parece es la avanzada cultural de España, yo voy machísimo de menos Galicia, Lobeira y hasta Vigo, por lo menos Vigo como era hace diez años, cuando todavía los tranvías blancos y rojos subían jadeando las cuestas (el mes pasado, cuando fui al entierro de mi madre descubí que ya no hay tranvías), cuando nos bañábamos en el mar, enfrente del balneario en lo que hoy son las sucias aguas del puerto deportivo, enfrente de la mole¹ sin gracia de un hotel que oculta el mar, cuando el Bao era una juerga² y no un campo de fútbol, cuando en Sami había dadas. Tengo un buen trabajo aquí, pero creo que si me ofreciesen uno en Vigo, aun ganando menos³, lo aceptaría. [...]

Gracias por escribir, [...] y recuérdame como era entonces.

Ernesto.

María Azeiteiro, Mailando por Lobeira, en Lober en las islas, 2000.

¹ mole de arena; Galicia, 6 Galicia en español; ² las juergas; Ar. juerga; ³ jugando en fútbol; ⁴ el balneario de entonces; ⁵ el puerto deportivo; la postal plácida; ⁶ la mole de mar; ⁷ una juerga; ⁸ un campo de fútbol; ⁹ un ganado menor; ¹⁰ en el primer momento.

Le niveau potentiel d'un texte n'est donc pas donné a priori par le niveau de classe auquel s'adresse un manuel. La classification de ce texte en espagnol dans le niveau A2 deviendra plus manifeste quand nous le comparerons avec un autre document proposé dans un manuel de la classe de première et pour lequel nous pouvons hésiter, cette fois, entre le niveau B1 et le niveau B2.

"In Thai, you die!"



After a few weeks' work in Thailand, Sandra Gregory, a foreign teacher, found herself at a junction and apparently in serious trouble.

It was time to leave but I had one major problem – my ticket had run out months ago and I didn't have any money to buy a new one. I thought about staying my parents but pride got the better of me. As weeks passed, things went from bad to worse. I became isolated with no one to turn to for help. I became exhausted and suffered intense stress, eating headaches and terrible cramps.

Then one day I bumped into an English Hindu I'd met in London. He knew I was desperate to get home and had a proposition for me – he'd give me £1,000 if I took a package to Tokyo for him. I asked him what was in the package. He replied matter-of-factly that it was heroin, his personal supply that he wanted to use him through his holiday. The thought of engaging heroin was ludicrous but the £1,000 was more than enough for a ticket home. I told him I'd think about it. I was fit, slim and desperate. This offer seemed like a simple solution so I gave him a call.

"No one," I said.

On my way to the airport, my head was spinning. When the English Hindu, his girlfriend and I arrived at the check-in desk, three men were waiting for us. They led us into a room and started searching through the English Hindu's bags. I looked around and saw a sign on the wall: Customs Officers. We solemnly looked. We were taken behind a screen and X-rayed. Then the customs men started shouting in Thai.

"We know you are trying to leave my country with heroin," one of them yelled at me. Laughing, he put two fingers to his temple and said "Brain in Thai, you die!"

I was ordered to remove the packages of heroin. My head was spinning with fear and shame as I couldn't stop shaking. "What will my lovely say?"

We were driven handcuffed to a police station. I was put in a filthy, stinking cell. The days later a woman from the British embassy came to visit. She told me the maximum sentence I could get was 22 years and the maximum the death penalty.

For the first time in my life I couldn't imagine a future.

Forget you had to die. Sandra Gregory (2012)

After years and a hell was behind her – Ann in Thailand and Great Britain – the King of Thailand granted Sandra a full pardon and she was eventually released.

Il s'agit bien, comme le précise la définition du niveau B2, d'un texte littéraire en prose sur une question contemporaine. Mais il est vrai que sa facture ne présente que peu de traits spécifiques de ce type de texte. De plus, son contenu fait une large place à la narration d'événements et à l'expression de souhaits et de sentiments, caractéristiques des textes servant à définir le niveau B1 de compétences. Nous pouvons conclure de cette très brève analyse que ce texte peut donner lieu à des tâches se situant entre les niveaux B1 et B2.

Sur la base d'une telle analyse, il est possible, dans la plupart des cas, de s'inspirer des descripteurs contenus dans les listes de repérage du PEL pour compléter, s'il y a lieu, les consignes proposées dans le manuel par des tâches souhaitables pour la programmation décidée avec un groupe d'élèves.

Arrêtons-nous sur le dernier extrait reproduit, dont nous avons dit qu'il relevait des niveaux B1 et B2, et regardons quels types de tâches de compréhension de l'écrit le manuel propose à son sujet.

●○○ on your marks...

- 1- Using the two photos in the order you like, make up the girl's story.
- 2- Link the story with the titles of the extract and of the book.

○○● get set...

- 3- Read the first paragraph and explain Sandra's problems. Suggest some possible solutions.

○○● go...

- 4- Read paragraph 2. Using the following hints, sum up what happened:
offer – first reaction – reply – reasons.
- 5- Read the whole text. Which sentence can be seen as the turning point? Give titles for the two parts.
- 6- Focusing on the second part, name the people involved and explain their roles and actions.
- 7- Say if these adjectives can apply to any of the characters:
petrified – sadistic – indifferent – shameful – panicky – threatening.
Justify by quoting.

Nous trouvons des consignes de lecture qui renvoient effectivement au niveau de compétences B1 : repérage des événements décrits, des sentiments et du comportement des personnages. On pourrait facilement mettre ces consignes en regard des descripteurs du PEL :

- Je peux comprendre suffisamment un texte factuel sur un point du programme ou sur un de mes centres d'intérêt pour pouvoir y reconnaître les informations principales qu'il contient.
- Je peux comprendre les descriptions d'un sentiment ainsi que l'expression de souhaits formulés dans une langue courante.

En regardant de plus près les tâches demandées dans la suite, non reproduite ici, de cette page du manuel, notamment concernant l'expression écrite (« Imagine what Sandra wrote in her diary when she was weighing up the pros and cons before accepting the offer »), on s'aperçoit cependant que cette tâche ne peut être réalisée que si les élèves ont pu comprendre dans le texte les raisons qui poussent les personnages à agir, ce qui est, mot pour mot, l'un des descripteurs du niveau de compétences B2 du PEL.

Contrairement à une situation d'évaluation, le professeur ne s'interdira pas de mêler, si la dynamique de l'unité pédagogique l'exige, des tâches de niveaux proches mais différents (B1 et B2 comme ici par exemple). Il est cependant recommandé de s'assurer que les élèves se voient régulièrement proposer des tâches communicatives ayant un sens pour leur propre progression. Il aurait été incohérent par exemple de ne proposer, pour l'étude de ce texte, que des tâches relevant du niveau B2.

Même si l'ensemble de ces recommandations peut paraître complexe et contraignant, il est important de répéter qu'il ne s'agit pas de proposer une rupture complète avec les pratiques d'enseignement et que « l'approche actionnelle » sous-tendue par le CECR est compatible avec les matériels pédagogiques disponibles.

La finalité des développements de ce chapitre est d'exposer comment un enseignant de langue peut s'approprier progressivement ces outils pour chercher à mieux atteindre les objectifs qu'il se fixe avec ses élèves. Il n'est pas nécessaire de vouloir appliquer la totalité de ce qui y est exposé. Chacun mesurera l'intérêt de ces recommandations pour sa pratique et pour les besoins de ses élèves.

L'introduction, annoncée parfois au niveau national, comme c'est le cas en France, de la référence à ces outils pour organiser les groupes d'élèves et concevoir la programmation suivie avec ces élèves, va certes modifier profondément le contexte de cet enseignement. Si les professeurs de langue ont à cœur de tirer profit du CECR et du PEL pour enrichir leur savoir-faire professionnel, ils gagneront en efficacité. C'est ce que ce chapitre a tenté de montrer.

CHAPITRE 2

COMMENT ÉVALUER LES COMPÉTENCES EN LANGUE ?

Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les questions relatives à l'auto-évaluation et à ses relations avec l'évaluation à proprement parler. Nous aborderons dans un premier temps les conséquences de l'utilisation du CECR pour l'évaluation des élèves dans le cadre habituel de l'enseignement, la question des examens nationaux n'entrant pas dans le projet de cet ouvrage.

Le présupposé de tous les développements qui suivent est l'affirmation de la nécessité d'une évaluation séparée du niveau de compétences des élèves dans les différentes activités langagières. Cette exigence pédagogique est rappelée dans les documents d'accompagnement de la plupart des programmes de langue. Elle est en général respectée dans toutes les évaluations organisées par l'institution scolaire, même si certains examens n'organisent pas une évaluation de toutes les activités langagières. En France, par exemple, elle a fait l'objet récemment d'une expérimentation réussie dans les dernières classes de l'enseignement secondaire général et est adoptée pour les épreuves du baccalauréat d'une nouvelle série de formation (STG). C'est une pratique bien installée dans les lycées de l'enseignement agricole français où le contrôle en cours de formation intègre obligatoirement, pour toutes les formations spécifiques à ce ministère, une évaluation distincte des activités langagières.

1. Construire un test d'évaluation en référence au CECR

Pour **évaluer le niveau de compétences des élèves dans les activités de production**, la tâche du professeur est relativement simple. La grille pour l'auto-évaluation et les listes de repérage du PEL nous fournissent des repères suffisamment riches. Une évaluation de l'aptitude à la production écrite ou orale devra s'effectuer à travers des tâches communicatives correspondant au niveau de compétences dont on veut vérifier la maîtrise par les élèves.

Prenez l'exemple de l'expression et de phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

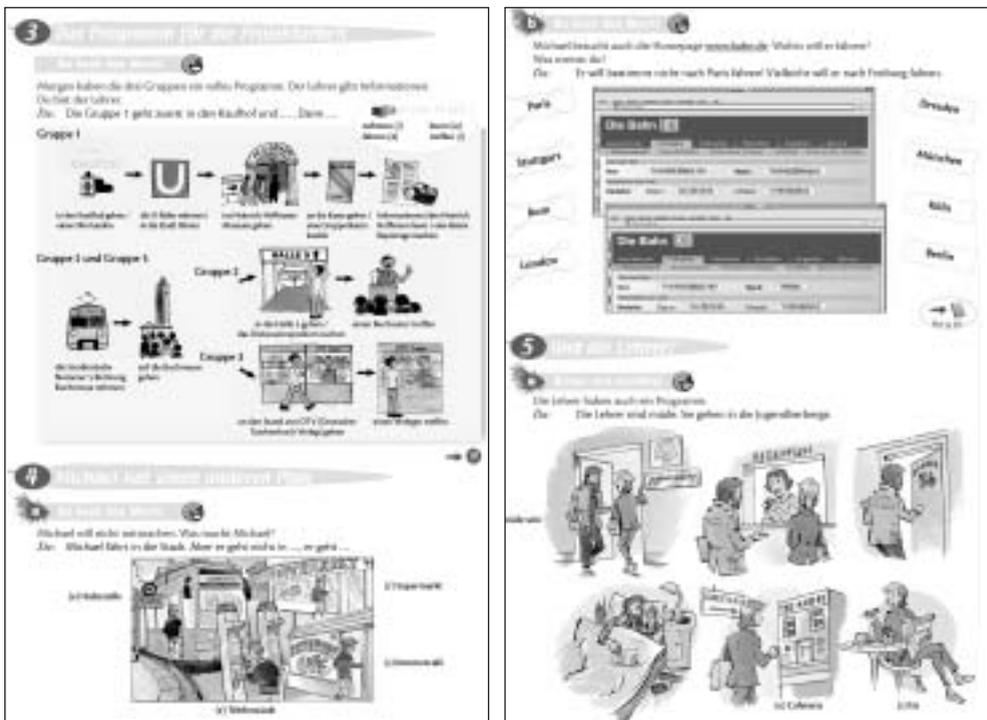
A2 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

B1 Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, 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.

- B2 Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
-
- C1 Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
-
- C2 Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
-

Grille pour l'auto-évaluation, *CECR*, pages 26 et 27

Supposons que les élèves aient travaillé dans le cadre de l'entraînement à l'expression orale en continu, sous la conduite de leur professeur d'allemand, avec l'unité pédagogique suivante.

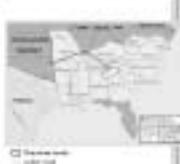


Dans cette double page, ils ont fait l'apprentissage de l'articulation entre des énoncés simples, à l'aide de connecteurs chronologiques (« alors ») et logiques (« mais ») et ont appris à modaliser leurs énoncés (« certainement pas », « peut-être »). On pourra dès lors leur demander, pour évaluer leur aptitude à l'expression orale en continu, de rendre compte de la chronologie d'événements communiqués sous forme de vignettes ou projetés en classe, et dont le contenu ne leur pose aucune difficulté lexicale.



Selon les aptitudes des élèves et leur prestation individuelle, cette consigne de travail relèvera soit du niveau B1-2 : je peux parler simplement et sans préparation de sujets variés en relation avec mes domaines d'intérêt ou avec un point du programme ; soit du niveau B2 : je peux développer une argumentation personnelle en mettant en évidence les avantages et inconvénients de mes opinions.

CREATIVE WRITING

THE TRAIL OF TEARS

Originally, the Cherokee Indians lived in Georgia. In 1830, the treaty of New Echota was signed and ratified by the United States Senate. President Andrew Jackson was given the right to remove the Cherokees from Georgia. On May 17th, 1838 General Wileyford arrived at New Echota with 2,000 men. In the summer the Cherokee nation was invaded, men, women and children had to leave their homes and walk a thousand miles to Oklahoma. They had little food. 4,000 Cherokee died. The route became known as the Trail of Tears.

1830-1838

- Read the story of "The Trail of Tears". Imagine you are:
 1. a Cherokee who survived the removal,
 2. a historian writing a book to denounce the massacre of the Indians.
- Re-write the text, expressing the point of view you have chosen.
Here are some tips to help you write an interesting and moving text:

<ul style="list-style-type: none"> • Write your text as a first person narrative My cousin is ... I was ... • Give as many details as you can about yourself: name, age, family ... • Use verbs like "remember", "longer" ... and adjectives to describe your feelings. • Say what you were doing: how you, or others around you, reacted when the soldiers arrived, during the removal, at your arrival in Oklahoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Write your text as a third person narrative President Jackson ... the author ... the soldiers ... • Give facts to inform and explain: names, dates, numbers. • Use adjectives and adverbs to make your reader sympathetic.
---	--

- Work with a friend to improve on your first writing: look up words in a dictionary, avoid repetitions, check the tenses (use the past) and the forms (active or passive), think of the punctuation and capital letters.

Lorsque le niveau des élèves composant le groupe n'est pas homogène et que le contexte le permet, il est tout à fait concevable, et même recommandé, de prévoir, dans une évaluation portant sur les activités de production, des tâches relevant de niveaux différents.

Ainsi, pendant l'unité tirée du manuel d'anglais ci-dessous, consacrée au traitement des Indiens d'Amérique par les nouveaux Américains, les élèves ont été entraînés à l'expression écrite, comme le montre l'extrait reproduit page précédente.

Un test d'évaluation de l'aptitude à cette activité pourrait dans ce cas, par exemple, prendre appui sur la photographie suivante :



- On pourrait demander aux élèves les deux tâches suivantes, de niveaux différents :
- raconter l'expérience d'un de ces enfants, dans une lettre rédigée à la première personne (niveau A2 : je peux raconter ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain) ;
 - décrire son état d'esprit et prendre position (niveau B1 : dans une lettre personnelle, je peux faire le compte rendu d'expériences en décrivant mes sentiments et mes réactions.

La construction d'un test est chose plus délicate quand il s'agit **d'évaluer la compréhension de l'oral ou de l'écrit**. En effet, il faut alors combiner le choix d'un support et une tâche communicative, en s'appuyant, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 de la partie 2, sur les informations contenues dans la grille pour l'auto-évaluation (cf. page 85).

Dans l'idéal, on concevra pour chaque niveau de compétences une tâche liée à un document spécifique.

Mais, il est possible aussi de faire se succéder des tâches relevant d'un niveau de compétences différent à propos du même support, si celui-ci s'y prête.

Fäuste in der Tasche

Mit jungen Hilfssheriffs gegen Vandalismus

Sebastian und seine Mitschüler werden ausgebildet, um künftig in Bussen und Straßenbahnen in Bochum mit Gewalttätigen und Vandalen fertig werden zu können. Mehr als 150 speziell trainierte Schüler im Alter von 14 bis 19 Jahren arbeiten dort als ehrenamtliche Fahrzeugbegleiter.

Vandalismus-Schäden in Bussen und Bahnen sind seit 1998 um rund 40 Prozent zurückgegangen und die Schullewege sind sicherer geworden.

Auf die Idee kam Ernst Noland von der Straßenbahnen AG Bochum, gemeinsam mit Lehrern und Schülern im Frühjahr 1998. Allein im Jahr 1997 wurden Schäden in Höhe von 600 000 Mark registriert, davon ein Großteil in Schubussen und -bahnen. Auch

die Schüler beschwerten sich: Jüngere wurden von Älteren in Bussen attackiert, Ausländer angegriffen, Eingänge blockiert, so dass viele zu spät zum Unterricht kamen.

Wer Fahrzeugbegleiter werden will, bekommt eine Ausbildung



von drei Doppelstunden Verhaltenstraining im Bus mit einem Polizeispezialisten, inklusive

Übungen in Körpersprache und Kommunikationstechnik. Zum Schluss gibt es Ausweise mit dem Titel „Fahrzeugbegleiter“.

Die Trainer raten den Schülern, nicht um jeden Preis alles regeln zu wollen; sie sollen sich nicht in Gefahr bringen. Eva Müller-Schröder, Vertrauenslehrerin, weiß freilich, dass es unter den künftigen Fahrzeugbegleitern einige gibt, die selbst zur Gewalt neigen oder zur rechten Szene gehören. „Gerade problematische Schüler“, hofft sie jedoch, „werden auf andere Gedanken kommen, wenn wir ihnen Verantwortung übertragen“.

Doch nicht jeder darf beim Projekt mitmachen. „Wer es nach der Ausbildung nicht schafft, trotz Provokationen die Fäuste in der Tasche zu behalten, fliegt raus“, erklärt ein Polizist.

(Jaz: Der Spiegel/ Nr. 10/2001)

Bien que le document ci-dessus ne soit pas destiné à cet usage dans l'unité pédagogique, nous le prendrons comme support pour une évaluation de la compréhension de l'écrit avec un groupe d'élèves en cours d'accession au niveau B1 de compétences dans cette activité.

Pour permettre une lecture plus aisée par des lecteurs ne maîtrisant pas suffisamment l'allemand, nous rédigerons les items de cette évaluation en français.

Il est évident que ce texte relève effectivement du niveau B1 de la grille pour l'auto-évaluation, néanmoins, il est peut-être souhaitable de permettre à des élèves moins assurés dans cette activité de montrer leur aptitude au niveau A2. Pour cela, nous pouvons proposer à ce groupe une évaluation qui débute par deux consignes renvoyant à des descripteurs du niveau A2 :

➤ Je peux reconnaître de quoi parle une lettre ou un texte quand il s'agit d'un sujet que je connais.

Exemple de consigne pour l'évaluation : on pourra demander aux élèves de présenter brièvement le sujet abordé dans cet article (formation de jeunes volontaires pour lutter contre les actes de vandalisme).

➤ Je peux suivre la construction d'un récit court ou la description brève de faits, concernant des sujets familiers.

Par exemple, reconnaître dans quel ordre les événements ont eu lieu et identifier ce qui les relie (causes, conséquences...).

Exemple de consigne pour l'évaluation :

Dites quel est le thème de chacun des cinq paragraphes du texte.

Reportez dans les cases la lettre correspondant au thème abordé (a, b, c, d, e).

Thèmes abordés :

- la situation de départ = a*
- les solutions adoptées = b*
- les modalités de mise en œuvre = c*
- les restrictions mentionnées = d*
- quelques conseils = e*

Paragraphe 1 (lignes 1 à 16)

Paragraphe 2 (lignes 17 à 32)

Paragraphe 3 (lignes 33 à 41)

Paragraphe 4 (lignes 42 à 55)

Paragraphe 5 (lignes 56 à la fin)

L'essentiel de cette évaluation devra cependant se situer au niveau B1. Les descripteurs pouvant servir de base aux consignes relevant de ce niveau sont les suivants :

- B1-1 : Je peux comprendre suffisamment un texte factuel sur un point du programme ou sur un de mes centres d'intérêt pour pouvoir y reconnaître les informations principales qu'il contient.

Dans l'évaluation, on pourra donc vérifier que les élèves ont compris comment sont sélectionnés et formés les volontaires ainsi que le bilan tiré par le journaliste.

Exemple de consigne pour l'évaluation :

Cochez l'affirmation correspondant au texte et justifiez la réponse choisie par une brève citation.

- a) L'opération a été plutôt un échec.*
- b) On ne connaît pas encore les effets de cette opération.*
- c) L'opération a permis des résultats sensibles.*
- d) Les résultats sont très différents selon les lieux.*
- e) Les résultats sont interprétés de façon très différente par la police et les organisateurs.*

Citation :

- B1-2 : Je peux reconnaître les points significatifs d'un article de journal bien structuré sur un sujet familier.

Pour vérifier la maîtrise de ce descripteur, l'évaluation pourra porter sur un aspect non événementiel de cet article mais essentiel pour son contenu : les recommandations formulées à l'attention des volontaires pour cette opération (ne jamais se mettre en danger, se maîtriser dans toutes les situations).

- B1-3 : Je peux identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif bien articulé.

Ce dernier point pourrait être évalué en demandant aux élèves d'expliquer ce que veut dire Mme Eva Müller-Schröder quand elle affirme, dans les lignes 51 à 55 : « Gerade problematische Schüler werden auf andere Gedanken kommen, wenn wir ihnen Verantwortung übertragen » (confier des responsabilités à des élèves posant des problèmes peut précisément les amener à changer de comportement).

2. Évaluer la performance des élèves lors d'un test

Là encore, il nous faudra distinguer compréhension et expression.

Dans un test évaluant la compréhension, il est aisé de voir si un élève a effectivement réussi dans la tâche demandée. Dans le cas d'un test composé de tâches de niveaux différents de compétences, il revient au professeur de décider de la pondération de chacune de ces tâches dans la note globale. Pour l'exemple des tâches proposées ci-dessus à propos du texte « Fäuste in der Tasche », il serait concevable de choisir, par exemple, la pondération suivante, selon que ce test s'adresse à des élèves de langue vivante 1 ou de langue vivante 2. Les points sont calculés par rapport au système de notation français de 0 à 20 (cette dernière note étant la meilleure).

Niveau des tâches	LV1	LV2
A2	5 points	10 points
B1	15 points	10 points
	20 points	20 points

On remarquera que, dans le cas de figure d'un test proposant des tâches différenciées, à partir de supports spécifiques ou du même texte, la répartition des points ne peut plus se faire en tenant compte exclusivement des informations contenues dans le(s) texte(s) (par exemple 2 points par information comprise ou restituée), mais en respectant le poids relatif des tâches de niveaux différents dans les objectifs de la classe.

La question de **l'évaluation de la qualité de la production écrite ou orale** d'un élève nous permet d'approfondir la notion fondamentale d'**évaluation positive** abordée page 48. Il s'agit d'évaluer les compétences des élèves à partir de **ce qu'ils sont capables de réaliser avec la langue** et non pas, en négatif, à partir d'un idéal de maîtrise totale de la langue ou, encore moins, à l'aide de critères exclusivement formels, indépendants de la tâche à réaliser. Cela vaut bien sûr aussi pour la compréhension de l'écrit et de l'oral mais la portée est bien plus grande pour les pratiques d'évaluation de la production orale et écrite dans une langue régionale ou étrangère.

Pour illustrer cette notion clef, nous ferons le détour par une activité langagière qui n'est pas directement liée à notre propos : l'évaluation de la traduction d'un texte. Deux façons d'évaluer la traduction vers la langue nationale d'un texte en langue étrangère (ou régionale) coexistent et se concurrencent. La première, la plus connue, consiste à comptabiliser les erreurs commises selon une typologie établie

dans l'absolu (non-sens, contresens, faux-sens, mal dit, barbarisme, etc.) et à ôter de la note maximale le nombre de points correspondant au total de ces erreurs. La seconde consiste à découper le texte en une suite de segments porteurs de sens et à se prononcer, segment par segment, sur la qualité de la traduction réalisée, en attribuant un nombre de points croissant selon que la traduction du segment transmet l'essentiel de l'information, respecte la totalité du sens, ne commet aucune maladresse dans la mise en français du passage ou propose une traduction particulièrement réussie.

On voit bien que ces deux façons d'évaluer une même traduction ont de fortes chances d'aboutir à des résultats très dissemblables. Elles illustrent, malgré la différence dans l'objet, l'opposition fondamentale entre une évaluation de la production focalisée sur les erreurs et les maladresses commises et une évaluation positive qui s'attache à apprécier les réussites, même partielles, dans les tâches demandées.

Bien entendu une évaluation de l'expression, même positive, doit s'appuyer sur des critères qualitatifs. Le CECR fournit, au chapitre 5 (pages 87 à 101), treize critères qualitatifs pour la production écrite ou orale, avec, pour chacun, une grille situant le niveau de réussite de A1 à C2 pour certains, de A2 à C2 pour la plupart.

Ces critères qualitatifs sont les suivants :

- étendue linguistique générale,
- étendue du vocabulaire,
- maîtrise du vocabulaire,
- correction grammaticale,
- maîtrise du système phonologique,
- maîtrise de l'orthographe,
- correction sociolinguistique,
- souplesse,
- tours de parole,
- développement thématique,
- cohérence et cohésion,
- aisance à l'oral,
- précision.

Nous prendrons l'exemple sensible de la correction grammaticale, en nous limitant volontairement au niveau B2 +, pour voir comment, même sur ce point, une évaluation peut être conçue de façon positive.

Correction grammaticale

B2 + A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.

B2 A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

- B1 + Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
- B1 Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
-
- A2 Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
-
- A1 A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
-

CECR, page 90

Comme dans l'exemple de la traduction, utiliser cette grille, c'est se prononcer sur le degré de maîtrise de la langue dans l'accomplissement d'une tâche communicative plutôt que cumuler les points négatifs en fonction du nombre d'erreurs de syntaxe ou de morphologie commises.

Cela ne signifie pas que l'enseignant ne doit pas s'intéresser aux erreurs et aux maladresses d'un élève. Bien au contraire. Sa mission consiste précisément à permettre aux élèves de lever ces obstacles à une communication plus efficace et à les faire progresser. Il devra donc repérer ces erreurs et en tenir compte dans les actes pédagogiques qu'il mettra ensuite en œuvre. Mais cela ne doit pas être confondu avec l'évaluation des élèves dans l'aptitude à réaliser des tâches communicatives avec la langue.

Si le professeur souhaite contrôler l'appropriation par les élèves de points de syntaxe ou de morphologie, il est bien sûr tout à fait habilité à le faire et cela peut, dans certaines circonstances, être un levier utile pour obtenir des élèves certains apprentissages. Toutefois cette partie éventuelle d'un devoir ne devra pas être confondue avec l'évaluation de la production écrite ou orale proprement dite, et les résultats respectifs devront clairement être perçus par les élèves.

Revenons donc à cette évaluation de la qualité de la production et aux critères fournis par le CECR. Ils sont trop nombreux pour être tous pris en compte dans une même évaluation : neuf peuvent s'appliquer à une production écrite, onze à l'expression orale en interaction et dix à l'expression orale en continu.

Il est de la responsabilité du professeur d'en sélectionner quelques-uns, sans doute pas plus de quatre, qui correspondent à ses choix pédagogiques et à un contexte particulier, et ce en essayant de mêler des critères portant plutôt sur la réalisation de la tâche (développement thématique, cohésion, aisance à l'oral, tours de parole, ...) et d'autres portant sur les aspects liés au système de la langue (correction grammaticale, maîtrise du système phonologique, maîtrise de l'orthographe, ...).

Ce choix étant fait, l'enseignant pourra attribuer un nombre de points à chaque critère et distribuer ces points selon le niveau atteint pour chaque critère, en tenant compte naturellement des attentes légitimes par rapport au niveau de classe et aux objectifs poursuivis.

Prenons l'exemple d'élèves d'une classe dont l'objectif fixé par le programme est le niveau B1, comme la classe de troisième en France. On pourrait concevoir un barème de correction d'une évaluation de l'expression orale en interaction tel que celui-ci :

Critères retenus	niveau A1	niveau A2	niveau B1
maîtrise du système phonologique	1 point	3 points	5 points
correction sociolinguistique	1 point	3 points	5 points
souplesse	2 points	4 points	5 points
correction grammaticale	2 points	4 points	5 points

Selon cet exemple, une évaluation de l'aptitude d'un élève à participer à une conversation ou à un débat, au cours de laquelle le professeur aurait estimé la prestation comme correspondant au niveau A2 pour les trois premiers critères retenus ici et au niveau B1 pour le quatrième critère (correction grammaticale), aboutirait à une note de 15 sur 20.

3. L'auto-évaluation et l'évaluation par le professeur

Nous sommes apparemment assez loin de l'auto-évaluation évoquée dans le chapitre précédent. Il s'agissait d'inviter les élèves à faire le point sur leur réussite dans les tâches proposées au cours de l'enseignement reçu ou dans leur utilisation personnelle de la langue. Ils disposent pour cela des listes de repérage du PEL.

Pour l'évaluation par l'enseignant de la qualité de la production, les outils utilisés sont les critères qualitatifs listés plus haut. La distance entre l'évaluation par le professeur et l'auto-évaluation représente certainement un défi majeur pour l'introduction du CECR et du PEL dans les pratiques pédagogiques.

Nous remarquerons cependant que cette distance tend à se restreindre quand les deux ont recours à la référence commune du CECR et à l'échelle de niveaux de compétences. De plus, **si les critères d'évaluation sont connus des élèves et si leur production fait l'objet d'une appréciation et d'une analyse conçues dans ce sens, l'évaluation par le professeur constitue sans doute un moment important dans l'apprentissage de l'auto-évaluation.**

4. Notation et niveaux de compétences

Les deux ont des objectifs bien différents.

La notation par le professeur participe aux décisions collectives prises par l'équipe éducative, avec l'élève et sa famille, quant à son cursus, à son orientation. Elle reflète la contribution de chaque discipline à la formation générale de l'élève. Même si chaque discipline connaît des contraintes spécifiques, comme la nécessité en langue vivante de rendre compte de façon séparée des compétences des élèves dans les différentes activités langagières, la notation doit répondre à des caractéristiques communes, par exemple, en France, l'utilisation d'une échelle de notes allant de 0 à 20.

De plus, comme pour toutes les disciplines, la notation en langues vivantes situe les compétences des élèves par rapport aux objectifs d'un niveau de classe ou d'une période de formation.

Ainsi, on pourrait penser qu'un élève qui, en classe de troisième, montrerait qu'il possède le niveau de compétences B1 dans une langue et aurait ainsi atteint la totalité de l'objectif de maîtrise de cette langue à ce niveau de classe mérite la note maximale, à savoir 20 sur 20.

Dans la même logique, cette note maximale de 20 sur 20 devrait sanctionner tout élève atteignant le niveau A1 en fin d'école primaire, le niveau A2 en fin de palier 1 du collège et le niveau B2 en fin de série de formation générale au lycée.

Pourquoi est-ce si rarement le cas ? Pourquoi tant de professeurs de langue refusent-ils de donner une telle note à des performances correspondant à ce niveau de compétences ?

La réponse est évidente. Parce que la note donnée traditionnellement en langue vivante est censée à la fois sanctionner la réussite d'un élève par rapport aux attentes du professeur et indiquer que cet élève doit et peut encore progresser.

Donner à un élève une telle note alors qu'il ne possède pas la totale maîtrise de la langue fait craindre qu'il estime, à tort, avoir atteint le degré maximal de compétences.

Mais c'est précisément le rôle du CECR que de positionner dans le continuum de la compétence communicative et de situer un degré de maîtrise par rapport aux différents niveaux possibles.

Si un professeur parvient à faire comprendre aux élèves, grâce à l'échelle du CECR et au PEL, la place de l'objectif poursuivi à un moment donné de sa formation dans ce continuum, il pourra sans crainte noter les élèves de façon cohérente par rapport à cet objectif. Aucun élève de troisième ayant obtenu 20 sur 20 dans une langue ne s'imaginera alors être parvenu au niveau C2 et pouvoir « se reposer sur ses lauriers ».

Quand elles sont utilisées de façon complémentaire, la notation et la référence à l'échelle de niveaux du CECR peuvent jouer pleinement leurs rôles respectifs.

Que signifie la note de 14 sur 20 pour une tâche de production écrite d'un élève de cinquième par exemple, dans la langue étudiée depuis l'école primaire ? Elle doit indiquer que cet élève n'a pas encore atteint la maîtrise complète de tous les aspects contenus dans la définition du niveau A2 dans cette activité langagière, mais que sa production satisfait au moins aux exigences du niveau A1.

On voit bien l'intérêt d'avoir recours, de façon explicite, à ces deux échelles de référence pour l'enseignement des langues que constituent :

- l'objectif spécifique de la classe pour noter la prestation des élèves,
- l'échelle de niveaux du CECR pour libérer le professeur de toute ambiguïté dans la signification de la note attribuée.

Cela explique en particulier pourquoi il est important que le PEL donne aux élèves, dès l'école primaire, une vue de l'ensemble des niveaux, au-delà de ce qu'ils peuvent espérer atteindre pour le moment, et que ces niveaux de compétences ne

soient pas adaptés, dans leur contenu, aux possibilités momentanées des élèves mais restent identiques pour les utilisateurs de tous les âges.

Revenons cependant, pour encore quelques lignes, au sens de cette note de 14 sur 20, donnée comme exemple. Elle est, comme on l'a vu précédemment, le produit de la pondération adoptée par le professeur entre différents critères d'évaluation (cf. pages 97 à 100). Elle peut aussi intégrer d'autres éléments.

En effet, le savoir socioculturel doit également être évalué et peut donner lieu à des points spécifiques dans une évaluation. De plus, un devoir peut aussi parfois inclure d'autres composantes que des tâches communicatives : par exemple, pour des élèves débutants, la vérification de l'apprentissage du lexique ou de la grammaire.

Le 14 sur 20 peut donc être un reflet très imparfait des compétences réelles d'un élève. Nous en tirerons deux conséquences :

- l'intérêt réaffirmé de l'auto-évaluation grâce au PEL, complémentaire de l'évaluation par le professeur, et qui ne porte, elle, que sur le niveau de compétences,
- et la nécessité d'indiquer clairement aux élèves ce qui, dans un devoir ou une note, renvoie à l'appréciation des compétences et ce qui renvoie au comportement, à la mémorisation, à un apprentissage, etc.

5. Quand peut-on considérer qu'un élève a atteint un niveau de compétences ?

Pour répondre à cette question fréquente, nous devons distinguer trois cas différents.

La première modalité de vérification d'un niveau de compétences est représentée par une certification ou un examen, calibrés par rapport aux niveaux du CECR. On pense par exemple aux certifications des centres culturels étrangers réunis dans l'association ALTE (Association of Language Testers in Europe). Le calibrage de ces certifications est l'objet d'un soin minutieux et de démarches communes au niveau européen, sous l'égide du Conseil de l'Europe. Il est en effet essentiel, pour la valeur même de l'échelle du CECR, que tout niveau B1 attesté représente le même savoir-faire, quel que soit le pays où est donnée cette certification et quelle que soit la langue évaluée. Grâce à ce calibrage, à la durée des tests et à la palette des situations mises en œuvre pour vérifier le caractère généralisable des aptitudes montrées lors des épreuves, ces certifications sont un modèle quant à la vérification du niveau de compétences langagières d'un individu.

La deuxième situation est donnée par les tests que les professeurs organisent pour leurs élèves au cours de l'année scolaire. Nous avons vu que la fiabilité et la validité des tests peuvent être améliorées en tenant compte d'un certain nombre de recommandations du CECR. Mais ces tests ne peuvent donner que des indices quant au niveau de compétences réel. En effet, ils connaissent des limites : ils ne peuvent pas intégrer toute la palette d'activités nécessaires pour s'assurer que la réussite à une épreuve n'est pas ponctuelle. La difficulté à tirer des conséquences généralisables d'une réussite ponctuelle se trouve augmentée du fait que ces évaluations

prennent nécessairement appui sur l'enseignement dispensé et s'apparentent, partiellement au moins, autant à une évaluation de savoirs qu'à une évaluation des compétences.

La dernière modalité consiste à apprendre aux élèves à utiliser le PEL. On considère généralement qu'un élève a atteint un niveau de compétences dans une activité langagière quand il a pu cocher les cases attestant la réussite dans une proportion de sept ou huit descripteurs sur dix.

Nous avons vu plus haut que cette utilisation du PEL nécessite un guidage par le professeur et que l'auto-évaluation est un apprentissage délicat qui a besoin de l'évaluation des compétences par l'enseignant, notamment pour les aspects qualitatifs de la production. Il est important dans cette perspective de faire comprendre aux élèves qu'un descripteur ne peut être considéré comme « acquis » que si l'élève connaît des réussites répétées dans la tâche décrite et dans des situations diversifiées. La réussite ponctuelle lors d'un entraînement ou d'une évaluation à une tâche renvoyant à un descripteur est importante mais ne suffit pas pour décider que cet élève est capable, dans toutes les situations, d'effectuer avec succès cette même tâche. Un descripteur du PEL indique une aptitude généralisable à plusieurs situations.

Certains PEL intègrent, nous l'avons vu plus haut (*cf.* page 77), la fréquence dans les cases liées aux descripteurs. Que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée, les élèves doivent apprendre à gérer cette dimension dans leur auto-évaluation. C'est l'un des rôles de la partie Dossier de tout PEL. Les élèves peuvent y déposer les traces de ces réussites ponctuelles avant de considérer comme définitivement acquise la composante du niveau de compétences désignée par un descripteur.

Cela nous conduit à formuler quelques remarques concernant la fréquence souhaitable du travail en classe avec le PEL. La relation directe et immédiate, donc fréquente, entre le travail dans le cours de langue et les descripteurs du PEL peut s'établir lorsque le manuel ou le matériel pédagogique utilisés y font une référence explicite ou bien quand le professeur a recours aux listes de situations illustrant les descripteurs (*cf.* pages 74 et 75). De même, le professeur peut inciter les élèves à faire figurer dans leur Dossier les documents donnant un reflet de leurs compétences. Faire ouvrir en classe la partie Biographie langagière du PEL pour y noter les progrès réalisés, et faire réfléchir l'élève sur son apprentissage, doit rester plus rare. On évoque souvent une fréquence d'environ deux fois par trimestre.

Le Passeport de langues, quant à lui, ne devrait être renseigné qu'en fin d'année scolaire ou lors d'un changement de cycle, de cursus ou d'établissement.

CHAPITRE 3

LE PEL POUR FAVORISER LE PLURILINGUISME DES ÉLÈVES

Nous avons jusqu'ici parlé de l'utilisation du CECR et du PEL pour l'enseignement d'une langue vivante et l'évaluation des compétences des élèves dans une langue particulière. En effet, chaque professeur de langue enseigne, dans de nombreux pays et notamment en France, une seule langue vivante, dont il est spécialiste. L'essentiel du profit qu'il pourra tirer de ces outils concerne la conduite de la classe pour l'apprentissage de cette langue.

Mais ce serait un contresens que de penser que le CECR et le PEL ont cette seule vocation. Le CECR repose, bien au contraire, sur une conception de l'apprentissage des langues qui ne peut être appréhendée que dans le cadre du plurilinguisme.

1. Comment le CECR définit-il le plurilinguisme ?

La définition qu'en donne le CECR est très claire :

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle** la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, page 129).

Cette définition est très novatrice et riche de conséquences pour l'action pédagogique. La compétence plurilingue de chaque individu y est définie comme une compétence unique, avec des composantes dans différentes langues, à la disposition d'un individu pour satisfaire ses différents besoins de communication. Pour être efficace, la construction de ce répertoire plurilingue ne peut donc se concevoir comme une simple juxtaposition de connaissances et de savoir-faire dans des langues différentes mais comme une recherche de complémentarité et de synergie entre les connaissances et les apprentissages linguistiques.

La définition donnée par le CECR pose cette compétence plurilingue comme nécessairement déséquilibrée et évolutive. Les niveaux de compétences dans les différentes langues qui composent la compétence plurilingue ne peuvent être identiques dans toutes les langues et pour toutes les activités langagières. Cela légitime le fait qu'un élève puisse n'avoir qu'un niveau de compétences limité dans une langue particulière, si ce savoir-faire complète d'autres aptitudes dans d'autres langues. Cette définition permet même d'envisager que, pour des besoins personnels ou professionnels particuliers, on n'ait besoin de développer ses compétences dans une langue que pour une activité langagière spécifique (« compétence partielle »). L'important est d'être capable de puiser dans son répertoire linguistique pour faire face aux situations multiples dans lesquelles peut apparaître un besoin de

communication. En complément de la reconnaissance de ce déséquilibre entre les compétences dans différentes langues, l'action éducative doit doter chaque élève des moyens nécessaires pour qu'il puisse répondre ultérieurement à des besoins nouveaux dans d'autres langues, pour d'autres activités langagières, à des niveaux supérieurs de compétences.

La prise en compte de cette définition du plurilinguisme est très riche pour les professeurs de langue. Elle nous offre des bases pédagogiques plus solides pour justifier et atteindre l'objectif européen de maîtrise de compétences dans au moins deux langues vivantes autres que la langue maternelle pour tous nos élèves. Elle ouvre des perspectives nouvelles pour fonder la discipline langues vivantes au-delà de la spécialité dans telle ou telle langue.

2. Prendre en compte les autres apprentissages linguistiques

Tous nos élèves, ou presque, étudient au moins deux langues vivantes. Le professeur d'une langue particulière ne connaît certes ses élèves que dans le créneau horaire qui est consacré à la langue qu'il enseigne. Mais les élèves reçoivent presque simultanément l'enseignement de deux langues différentes. Ils sont amenés, le plus souvent inconsciemment, à construire progressivement cette compétence plurilingue évoquée en tête de ce chapitre. Il est pour le moins dommage que, sauf exception, ils doivent gérer seuls cette construction, sur la base d'hypothèses et d'expériences plus ou moins heureuses, sans l'aide de leurs professeurs.

L'enjeu pédagogique est d'importance. Il s'agit de concevoir l'apprentissage d'une langue vivante non plus comme une construction autonome, qui devrait se préserver de tout contact avec d'autres apprentissages, mais comme une contribution à l'élaboration d'une compétence communicative générale. Bien évidemment, il n'est pas question de nier la spécificité de chacune des langues ni de faire croire que l'on peut, pendant l'apprentissage, mêler sans conséquence négative toutes les langues. Les vraies questions sont les suivantes : comment tirer profit, pour l'enseignement d'une langue, des apprentissages antérieurs ou parallèles d'autres langues ? comment faciliter chez les élèves une complémentarité efficace entre leurs apprentissages linguistiques différents ?

Il est légitime de penser qu'à plus ou moins longue échéance des manuels de langue tireront toutes les conséquences de ces perspectives pour prendre en charge les combinaisons entre les apprentissages simultanés.

Mais, dès maintenant, nous pouvons nous engager progressivement dans cette voie à l'aide des manuels en usage.

Pour illustrer concrètement cette possibilité, nous avons choisi d'examiner ce que pourrait être l'action des professeurs de langues différentes, ici l'allemand et l'anglais, avec des élèves français apprenant ces deux langues dès le début de l'enseignement secondaire dans des classes dites bilangues. Ces classes ne représentent certes pas les situations les plus fréquentes, mais la portée des développements ci-dessous dépasse ce seul dispositif et concerne toutes les autres combinaisons de langues et de niveaux de classe. Au-delà des résultats, qui dépendent bien entendu

des deux langues concernées, l'essentiel du propos réside dans la démarche, qui est tout à fait généralisable.

L'approche proposée consiste à examiner en détail les manuels de ces élèves pour repérer les points d'ancrage possibles d'une complémentarité raisonnée entre les deux enseignements. Pour des raisons de place, et pour ne pas lasser les lecteurs peu concernés par ces deux langues, nous limiterons cette étude aux deux premiers chapitres des deux manuels d'anglais (*New Live*) et d'allemand (*Aufwind*).

Dans la logique de « l'approche actionnelle » induite par le CECR et de la démarche décrite au chapitre 1 de cette partie, nous commencerons par la recherche des tâches proposées dans les deux manuels, en liaison avec les listes de repérage du PEL pour le collège. Nous constatons que, dans les deux premiers chapitres de ces manuels, les descripteurs suivants sont concernés :

A1 Parler avec quelqu'un (expression orale en interaction)

- Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un.
- Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles.
- Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé.
- Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un.
- Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser.
- Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure.
- Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un.
- Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures ».

A2 Parler avec quelqu'un (expression orale en interaction)

- Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord.

A1 Écouter et comprendre (compréhension de l'oral)

- Je peux comprendre des consignes et des indications simples.

A1 S'exprimer en continu ou **Écrire** (expression orale en continu ou expression écrite)

- Je peux faire des phrases en utilisant « et », « mais », « alors ».

Cette liste suffit pour montrer que les points communs sont nombreux, ce qui était prévisible dans la mesure où le programme est, sur ce point, commun à toutes les langues.

Pour pouvoir en tirer des conséquences pédagogiques, il est cependant nécessaire d'aller plus loin et d'analyser comment les manuels abordent ces savoir-faire. Cela nous conduit à décomposer ces descripteurs en tâches ou en situations, comme nous l'avons fait page 75. Nous percevons mieux dès lors les points communs et les différences d'approche entre les deux manuels.

A1 Parler avec quelqu'un

Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux dire comment je m'appelle.	chap. 1	chap. 1
Je peux épeler mon nom.		chap. 1
Je peux demander son nom à quelqu'un.	chap. 1	chap. 1
Je peux dire dans quelle ville et/ou dans quel pays j'habite.		chap. 1
Je peux dire d'où je viens et demander le même renseignement à quelqu'un.	chap. 2	chap. 1

Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux dire comment je vais et demander à quelqu'un comment il va.		chap. 2

Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux présenter quelqu'un en disant son prénom.	chap. 1	chap. 1
Je peux présenter quelqu'un en précisant son lien avec moi (parent, ami, ...).	chap. 1	
Je peux demander le nom de quelqu'un d'autre.	chap. 1	chap. 1
Je peux saluer un ami.	chap. 1	chap. 1 et 2
Je peux saluer un adulte.	chap. 1	
Je peux répondre au téléphone.		chap. 2
Je peux m'excuser en m'adressant à quelqu'un.	chap. 2	

Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux indiquer une qualité ou une caractéristique de quelqu'un.	chap. 1	
Je peux indiquer la couleur de quelque chose.	chap. 2	

Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux dire ce que j'ai le droit de faire.	chap. 2	
Je peux dire ce que je suis capable de faire.	chap. 2	
Je peux demander si j'ai le droit de faire quelque chose.	chap. 2	
Je peux dire ce que j'aime faire et ce que je n'aime pas faire.		chap. 1
Je peux demander à quelqu'un ce qu'il aime faire.		chap. 1
Je peux dire que je ne sais pas.	chap. 1	

Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je sais compter jusqu'à 10.	chap. 1	chap. 1
Je sais compter au-delà de 10.	chap. 2	chap. 2
Je sais faire une addition à un chiffre.		chap. 1 et 2
Je peux dire mon âge et demander l'âge de quelqu'un.	chap. 2	chap. 2
Je peux dire l'heure.		chap. 1

Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux présenter quelque chose à quelqu'un.	chap. 1	
Je peux attirer l'attention sur quelque chose.	chap. 1	
Je peux inviter quelqu'un à faire quelque chose.		chap. 2

Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures ».

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux demander quand a lieu quelque chose.		chap. 2
Je peux indiquer le jour et l'heure d'un événement ou d'un rendez-vous.		chap. 2

A2 Parler avec quelqu'un

Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux dire que je suis d'accord ou pas d'accord.	chap. 1 et 2	chap. 1 et 2
Je peux accepter et refuser une invitation.		chap. 2
Je peux dire pourquoi je refuse une invitation.		chap. 2
Je peux montrer que je suis étonné(e).		chap. 1

A1 Écouter et comprendre

Je peux comprendre des consignes et des indications simples.

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux comprendre les consignes de travail dans la classe.	chap. 1	
Je peux comprendre des consignes simples à la maison.	chap. 2	
Je peux comprendre des indications simples.	chap. 1	

A1 S'exprimer en continu ou Écrire

Je peux faire des phrases en utilisant « et », « mais », « alors ».

	<i>New Live</i>	<i>Aufwind</i>
Je peux faire des phrases reliées par « et ».	chap. 1 et 2	chap. 1
Je peux exprimer un problème en reliant deux phrases par « mais ».	chap. 1 et 2	

Si les élèves sont amenés à tirer des bilans de ce qu'ils ont appris à faire au cours du travail avec leurs manuels, à l'aide de listes de repérage semblables, ils constateront le grand nombre de points communs entre les deux apprentissages et prendront plus facilement conscience des outils langagiers à leur disposition pour la communication avec des locuteurs étrangers.

Ils constateront également les différences, lesquelles présentent un triple intérêt.

Tout d'abord l'observation de ces différences peut être une incitation forte à se remémorer et à mobiliser les acquis de l'école élémentaire pour réaliser ces tâches. Le professeur aura d'ailleurs intérêt, nous l'avons vu, à prendre en compte ce besoin lors de la mise en œuvre des tâches prévues par son manuel, en adaptant ou en enrichissant les situations (*cf.* page 62) ou en intercalant, quand c'est pertinent, des tâches nouvelles pour réactiver ces acquis.

Ensuite, et peut-être surtout, ce constat de différences peut se révéler un levier très efficace pour favoriser chez les élèves la fixation d'objectifs langagiers. Constaté que l'on ne sait pas encore, en allemand, dire ce que l'on est capable de faire, alors que l'on a appris à le dire en anglais, peut créer le besoin d'apprentissage.

Dans cette perspective, il est très intéressant de remarquer que, parmi les items qui n'apparaissent que pour l'un des deux manuels dans les tableaux ci-dessus, plusieurs feront l'objet d'un travail spécifique dès le chapitre 3 du manuel de l'autre langue :

- saluer un adulte
- dire ce que l'on est capable de faire
- présenter quelque chose à quelqu'un
- dire dans quelle ville et/ou dans quel pays on habite
- dire l'heure

D'autres seront abordés dans les chapitres 4 et 5 :

- s'excuser en s'adressant à quelqu'un
- dire que l'on ne sait pas
- présenter quelqu'un en précisant le lien avec soi (parent, ami, ...)
- exprimer un problème en reliant deux phrases par « mais »
- dire ce que l'on aime faire et ce que l'on n'aime pas faire
- demander à quelqu'un ce qu'il aime faire
- inviter quelqu'un à faire quelque chose
- indiquer le jour et l'heure d'un événement ou d'un rendez-vous
- accepter et refuser une invitation à faire quelque chose

Certains enfin ne seront introduits que dans le chapitre 6 :

- dire ce que l'on a le droit de faire
- demander si l'on a le droit de faire quelque chose
- demander quand et où quelque chose

Enfin, troisième intérêt de cette comparaison item par item, l'absence de l'un ou l'autre dans la totalité du manuel peut conduire le professeur à s'interroger s'il est pertinent pour la langue qu'il enseigne de compléter la liste des tâches prévues par un apprentissage de ces savoir-faire : épeler son nom, demander à quelqu'un comment il va, faire une addition, répondre au téléphone.

Un professeur d'allemand ne pourra pas manquer l'occasion de systématiser par exemple, en parallèle avec le travail effectué par son ou sa collègue d'anglais, l'utilisation de consignes simples dans la langue étrangère pour gérer le travail en classe et la vie du groupe.

Examinons maintenant ces deux manuels, en nous limitant une nouvelle fois aux deux premiers chapitres, sous l'angle du développement de la compétence linguistique (lexicale et grammaticale).

En ce qui concerne le lexique, on constate une charge différente dans les deux manuels. Sans tenir compte du contenu des enregistrements, dont le script ne figure pas dans le manuel, ni des consignes de travail dans la langue étrangère, on compte 77 mots pouvant donner lieu à une mémorisation en anglais et 48 mots en allemand.

Mais l'important n'est pas là. Le manuel d'anglais invite les élèves, au chapitre 2, à développer la stratégie suivante : « Pour devenir un bon lecteur en anglais, apprend à repérer tous les mots que tu peux reconnaître : ceux qui ressemblent à des mots français ; les mots anglais que l'on utilise aussi en français » (page 42).

Cela renvoie aux descripteurs du PEL pour le collège reproduits ci-dessous :

A1 Lire et comprendre : mes astuces	
je peux essayer de deviner le contenu d'un texte en m'aidant des illustrations.	<input type="checkbox"/>
je peux essayer de deviner le sens des mots que je ne connais pas en m'aidant de leur ressemblance avec ma langue ou avec une autre langue que je connais.	<input type="checkbox"/>
je peux aussi...	<input type="checkbox"/>

PEL collège, page 18

Cette réflexion n'est pas initiée dans le manuel d'allemand. Or, on s'aperçoit que parmi les 48 mots figurant dans les deux premiers chapitres,

- 13 sont transparents à partir du français (Familie, Post, Karte, Baby, Club, Flöte, Tennis, fotografieren, Musik, Theater, Volleyball, Basketball, Orchester) ;
- 12 mots allemands figurant dans ces chapitres présentent une forte analogie avec le mot anglais correspondant (was/what, is/ist, and/und, hello/hallo, friend/Freund, ball/Ball, computer/Computer, man/Mann, to sing/singen, to swim/schwimmen, mother/Mutter, father/Vater).

Cela signifie donc que la stratégie mise en œuvre explicitement dans le cours d'anglais peut avoir un rendement au moins aussi fort dans le cours d'allemand : plus de la moitié des mots présents dans ces deux chapitres sont concernés par cette démarche.

Le travail avec le PEL pour le collège permettra aux élèves de cocher la case correspondant à cette stratégie pour l'apprentissage de l'anglais. Ce sera également l'occasion, si le professeur d'allemand sait la saisir, de montrer aux élèves que cette stratégie est transférable à d'autres langues et de faire l'expérience de sa productivité pour l'allemand, de prendre conscience des nombreuses racines lexicales communes entre l'allemand et l'anglais ainsi que des emprunts entre le français et la langue allemande.

La comparaison des présentations grammaticales dans les mêmes chapitres des deux manuels ne fait apparaître aucun autre point commun que la conjugaison au présent de l'indicatif des auxiliaires et des verbes réguliers. Cela n'est pas surprenant et est tout à fait légitime dans la mesure où les difficultés dans les deux langues pour les élèves francophones ne sont pas identiques ou ne présentent pas le même degré d'urgence.

1 Get ready

a) Listen and give the numbers of the pictures.
Teacher: Be quiet!
Class: Number 1.







- Les deux manuels confrontent les élèves avec une forme identique, « 's », qui a des utilisations très différentes dans les deux langues : « Who's this man ? » (ellipse de « is ») / « Ich bin's » (ellipse de « es »).

1 Get ready

a) Look at the pictures and answer.
Teacher: Look at "a". Who's this man?
Class: It's ...
Teacher: Look at "b". Who are these men?
Class: I don't know!
Teacher: They're ...

Partner A : Neun, fünf, sieben, vier...

Partner B : Claudia Stockinger.

Partner A : Guten Tag, Claudia. Wie geht's?

Partner B : Danke, gut. Und dir?

- La place du verbe dans la phrase allemande est une difficulté bien connue ; elle fait d'ailleurs l'objet d'explications grammaticales dès le chapitre 2. Un examen attentif des deux premiers chapitres montre cependant que la construction de la phrase anglaise présente, dans les énoncés rencontrés par les élèves, quelques similitudes. Que l'on pense par exemple à « Where are you from? » (*New Live*, page 38) et « Was machst du gern? » (*Aufwind*, page 20), ou encore à l'interrogation globale « Can I ...? » (*New Live*, page 34) et « Machst du auch mit? » (*Aufwind*, page 22).

Bien évidemment, ces différents points ne présentent pas tous un intérêt majeur ni une difficulté particulière dans l'apprentissage de l'une ou l'autre des deux langues. La question se pose cependant de ce que les élèves font, individuellement et souvent sans l'expliciter, de ces similitudes et de ces différences. N'est-il pas souhaitable de prévenir, à moindres frais, les éventuels transferts erronés par une brève remarque au moment adéquat, sur la base de la connaissance par le professeur de ce qu'ont déjà appris les élèves dans l'autre langue ? N'est-il pas dommage de ne pas exploiter pédagogiquement les convergences entre les deux langues pour que les apprentissages respectifs se confortent mutuellement ?

Ces deux interrogations portent ici sur le système des deux langues. Elles gardent leur validité pour d'autres composantes de la compétence communicative, pour les dimensions pragmatique, sociolinguistique et lexicale et, nous en avons évoqué un exemple, sur les stratégies.

Un dernier exemple éclairera l'intérêt de mettre en évidence la convergence entre les deux langues, au-delà des seules similitudes lexicales ou grammaticales. Dans le chapitre 2 d'*Aufwind* et au chapitre 5 de *New Live*, les élèves apprennent à dire ce qu'ils aiment faire (ou ne pas faire) et ce qu'ils apprécient particulièrement ou pas du tout. Or les deux langues ont en commun de bien distinguer lexicalement l'expression du goût (gern, mögen / to like) et l'expression du sentiment affectif (lieben / to love). Les professeurs des deux langues savent que cela présente une difficulté à cause de l'emploi du même verbe « aimer » en français. Ne serait-il pas bénéfique pour les élèves d'initier une très brève réflexion à partir d'une comparaison entre des énoncés en allemand, en anglais et en français, pour mieux fixer l'emploi de ces notions ?

Nous avons souligné page 105 que l'intérêt d'une telle démarche concernait toutes les situations et tous les niveaux de classe où les élèves apprennent plusieurs langues vivantes. Nous en trouvons des exemples dans d'autres manuels que ceux qui ont été analysés ci-dessus. Ainsi le manuel ci-dessous destiné à des élèves entamant l'étude de l'allemand en LV2 intègre, entre autres, systématiquement une rubrique Sprachbrücken (d'une langue à l'autre) dans toutes les unités.



Quand ou sous quelle forme peut avoir lieu un tel rapprochement concerté entre les professeurs des deux langues ?

Cette mise en synergie des deux enseignements est naturellement privilégiée quand les professeurs en charge des classes ont des compétences dans l'autre langue et/ou trouvent le temps de se concerter pour expliquer leur démarche, pour comparer les contenus linguistiques de leurs séquences pédagogiques respectives, pour élaborer ensemble les listes de situations qui permettront l'auto-évaluation par les élèves.

Elle est fortement favorisée quand les élèves sont invités à renseigner leur PEL ou les listes de situations illustrant les descripteurs de ce document. Cette activité est en effet de nature à susciter un intérêt particulier pour les relations entre les langues apprises.

Ces conditions favorables ne sont cependant pas des prérequis pour toute prise en compte des apprentissages des élèves.

Enfin, cette convergence peut faire l'objet d'une réflexion spécifique grâce à la partie qui lui est consacrée dans le PEL français pour le collège.

Pour me servir des autres langues que je connais

- 1 Apprendre une nouvelle langue n'est pas « commencer à zéro » ! La langue ou les langues de la famille, celle de l'école, les langues étrangères déjà apprises servent aussi à découvrir mieux et plus vite une nouvelle langue.
- 2 Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais déjà (par les sonorités, par la mélodie ou le rythme). Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou à l'écrit, à d'autres, découvertes dans d'autres langues.
- 3 Ne pas hésiter à noter les ressemblances et les différences pour renforcer la connaissance de l'une et de l'autre langue.
- 4 Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux parfois les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. Je sais que c'est normal, que cela peut être utile et que c'est transitoire.

2 3 Nous retrouvons ici la possibilité de faire repérer par les élèves les similitudes et les différences entre les deux langues après quelques semaines d'apprentissage. Il est possible de faire consulter ces paragraphes par les élèves, de leur demander de citer des exemples qui leur viennent à l'esprit et qui seront commentés collectivement, puis de leur demander d'en rechercher d'autres individuellement qui pourront faire l'objet d'une discussion ultérieure. Cette recherche individuelle pourra même, en début d'apprentissage, être favorisée par un tableau lacunaire, établi par les enseignants, faisant apparaître quelques éléments de l'une ou l'autre des deux langues et devant être complété par les éléments correspondant dans l'autre langue. Dans l'idéal, ce travail pourrait être conduit pas les deux enseignants, soit lors d'une intervention commune soit en alternant les différentes phases entre les cours consacrés à chacune des langues.

4 La réflexion avec les élèves sur cet item pourra intervenir dès que le ou les professeurs constateront ce type de « confusion » entre les deux langues, par exemple lors de la correction d'un travail écrit ou à la fin d'une phase de production orale. Il s'agit ici de faire prendre conscience aux élèves qu'il est naturel que les professeurs exigent d'eux, dans une situation d'apprentissage, qu'ils s'efforcent d'utiliser la langue de façon cohérente et évitent le « zapping » d'une langue à l'autre. Mais ils doivent aussi leur faire comprendre que ces confusions ne sont pas graves, qu'elles sont explicables et temporaires. De plus, nous savons bien que cet emploi de termes de langues différentes correspond à une utilisation naturelle et souvent pertinente de la compétence plurilingue de tout individu. Cela suppose cependant que les enseignants se mettent d'accord sur l'attitude à adopter devant la manifestation de telles confusions. Serait-il notamment cohérent avec le contenu de ce paragraphe du PEL de pénaliser un élève qui aurait, dans un devoir ou une tâche d'expression, ponctuellement confondu les termes des deux langues autant que s'il avait laissé un blanc ou était resté silencieux, avait eu recours à sa langue maternelle ou avait produit un énoncé incompréhensible ?

5 Me rappeler les astuces et les méthodes qui ont « marché » pour apprendre d'autres langues auparavant et me demander si je ne peux pas les utiliser à nouveau.

6 Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne seraient pas aussi utiles pour l'autre ou pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements – semblables ou différents – de l'autre.

5 Le recours à cet item du PEL pourrait, par exemple, introduire le transfert proposé plus haut du repérage des mots transparents en anglais au contenu des deux premiers chapitres du manuel d'allemand.

6 Ce conseil est d'une grande portée pour le développement de l'autonomie des élèves dans l'apprentissage. Faire le point, de temps en temps avec eux, sur cet aspect pour examiner de façon critique les conséquences qu'ils en tirent, est une contribution importante à cet objectif éducatif.

Les exemples pris ci-dessus dans les manuels d'allemand et d'anglais ont permis d'effleurer une réalité encore peu exploitée dans les classes de langue : la proximité entre les langues de même famille. Des travaux importants en montrent les potentialités pour l'apprentissage des langues latines et germaniques.

Nous pouvons maintenant, après l'examen des très nombreuses possibilités de mise en synergie des différents apprentissages linguistiques des élèves, consacrer quelques lignes à l'évaluation.

Il n'est pas question de nier la nécessité d'évaluer les progrès des élèves, de façon autonome, dans chacune des langues qu'ils apprennent. Nous avons noté par ailleurs l'intérêt d'une concertation entre les professeurs concernés sur la façon dont ces évaluations pourraient s'appuyer sur les listes de repérage du PEL (*cf.* chapitre 2, partie 2).

En revanche, on peut s'interroger sur les raisons qui empêcheraient que l'objectif pédagogique de prise de conscience de la construction d'une compétence pluri-lingue à travers les différents apprentissages linguistiques ne trouve sa traduction, lui aussi, dans une évaluation spécifique.

On peut imaginer différentes formes, accessibles même aux élèves de sixième ayant travaillé avec les deux manuels examinés ci-dessus et prenant appui sur les acquis de ces unités. Prenons quelques exemples :

- faire entendre une liste de mots anglais et allemands mêlés et demander aux élèves de souligner ou d'indiquer la syllabe accentuée dans chacun de ces mots (les deux manuels proposent des exercices de ce type pour leur langue respective) ;
- faire entendre aux élèves une liste de mots ou d'énoncés anglais et allemands mêlés, connus et inconnus, et leur demander d'indiquer (en cochant une case dans un tableau par exemple) s'il s'agit de mots ou d'énoncés de telle ou telle langue, pour vérifier leur appropriation des caractéristiques phoniques, accentuelles et prosodiques des deux langues ; le manuel d'espagnol pour l'école primaire reproduit ci-après propose d'ailleurs un exercice dans ce sens.

– proposer à la compréhension des élèves de brèves conversations entre des enfants français, allemands et anglais sur des sujets connus des élèves, dans lesquelles chacun parlerait sa langue, en ayant recours à des formulations familières aux élèves. Il s’agirait par là même de concrétiser pour les élèves la richesse de leurs compétences et de les familiariser avec une situation de parole privilégiant le respect de la diversité linguistique et avec une pratique que l’on constate souvent dans des contextes naturels de rencontre entre locuteurs de langues différentes.



3. Valoriser le plurilinguisme des élèves

Qui dit évaluation dit également regard porté sur l’élève et ses compétences.

La dynamique décrite dans les paragraphes ci-dessus peut conduire à considérer les compétences d’un élève en langues non plus de façon juxtaposée, comme dans l’exemple fictif suivant :

Anglais

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Écouter						
Prendre part à une conversation						
S’exprimer oralement en continu						
Écrire						

Espagnol

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Écouter						
Prendre part à une conversation						
S’exprimer oralement en continu						
Écrire						

mais plutôt de la façon suivante :

Lire

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anglais						
Espagnol						

Écouter

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anglais						
Espagnol						

Prendre part à une conversation

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anglais						
Espagnol						

etc.

Par cette façon de rendre compte des compétences des élèves, l'objectif est de matérialiser le concept de compétence plurilingue. Pour comprendre par exemple un texte écrit, l'élève en question dispose de ressources diversifiées dans des langues différentes. Même si cette représentation des compétences en langues peut paraître utopique tant elle est éloignée des pratiques actuelles, elle pourrait s'avérer être la modalité la plus efficace pour approcher l'objectif visé. En tout cas, elle est cohérente et très facile à mettre en œuvre sur la base d'une évaluation et/ou auto-évaluation avec le PEL. Rien n'interdit de penser que, dans un conseil de classe ou lors d'un bilan sur les compétences en langues d'un élève, une telle visualisation de ses aptitudes puisse être effectuée pour mettre en cohérence d'une part l'objectif de plurilinguisme, de complémentarité entre les connaissances de langues différentes et d'autre part le regard porté par l'école, les enseignants et l'élève lui-même sur ses savoir-faire.

Une telle présentation, qui met en avant une palette de compétences diversifiées, a un autre mérite. Celui d'intégrer les compétences dans toutes les langues parlées et apprises par les élèves, y compris leur(s) éventuelle(s) langue(s) d'origine, les langues différentes de la langue maternelle qu'ils peuvent parler ou entendre dans leur famille ou leur entourage ainsi que les langues qu'ils ont pu rencontrer et apprendre, même très partiellement, en dehors de l'école, lors de séjours, de stages, de vacances ou à l'occasion de contacts réguliers avec des locuteurs de ces langues.

On voit bien, en consultant le PEL, le choix délibéré qui y est fait d'accorder une place à un plus grand nombre de langues que celles étudiées dans le cadre scolaire.

Le *Passeport de langues* prévoit la place pour un profil dans six langues différentes.

Il ne s'agit en aucun cas d'attendre des enseignants de langue qu'ils enseignent une autre langue que celle pour laquelle ils sont formés, mais seulement de les encourager à ne pas mutiler leurs élèves – dans le regard qu'ils portent sur eux – de certaines de leurs compétences linguistiques. Encourager les élèves à renseigner leur PEL en auto-évaluant leurs compétences dans d'autres langues que celles qui leur sont effectivement enseignées dans la classe ou l'établissement, c'est indiquer à ces élèves qu'il s'agit bien de compétences constituant aussi leur profil linguistique et leur compétence plurilingue, qu'ils doivent préserver et consolider. **Chaque professeur d'une langue particulière doit agir également comme professeur de langue et se sentir partiellement en charge de l'éducation des élèves au respect de la diversité et au plurilinguisme.**

L'enseignement des langues a pour mission de faire accéder les élèves au plus haut niveau de compétences possible dans au moins deux langues vivantes autres que la langue maternelle. L'apprentissage des langues doit cependant se situer délibérément dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Nul ne peut savoir de quelles langues un élève aura besoin dans son avenir personnel et professionnel, dans quels types d'activités langagières et avec quel niveau de compétences. La responsabilité de l'enseignement des langues consiste donc aussi à doter chaque élève des compétences générales individuelles nécessaires ainsi que des aptitudes méthodologiques et affectives pour qu'il ait l'envie et soit capable d'enrichir, de développer ou de diversifier ses connaissances et compétences en langues.

Au-delà des apprentissages méthodologiques organisés dans les manuels de langue, le PEL français pour le collège consacre plusieurs pages intitulées « Mes manières d'apprendre », qui offrent à l'élève, de façon transversale à toutes les langues qu'il apprend, des pistes pour développer son autonomie.

Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...

	je le fais déjà		je pourrais essayer de le faire	
	oui	non	oui	non
Pour améliorer ma façon de parler				
○ Répéter et apprendre par cœur de petits textes enregistrés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ Enregistrer des mots ou des phrases et comparer avec le modèle original. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ Écouter souvent la radio ou des programmes de télévision dans la langue apprise et imiter la mélodie et le rythme des voix entendues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ Avec un(e) camarade : s'entraîner l'un l'autre à dire sans hésiter ni se tromper un petit texte qu'on a appris par cœur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour comprendre et vérifier ce que je lis				
○ Bien me dire dans quel but je veux lire le texte : chercher des informations particulières ? tout comprendre dans le détail ? voir ce qu'il veut dire « en gros » ? me distraire ? Et, à partir de là, me demander quels mots et phrases je vais essayer de comprendre tout seul, quels autres je cherche dans un dictionnaire ou une grammaire, quels autres je laisse de côté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ Prendre des notes en lisant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ Écrire les mots et expressions que je souhaite apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

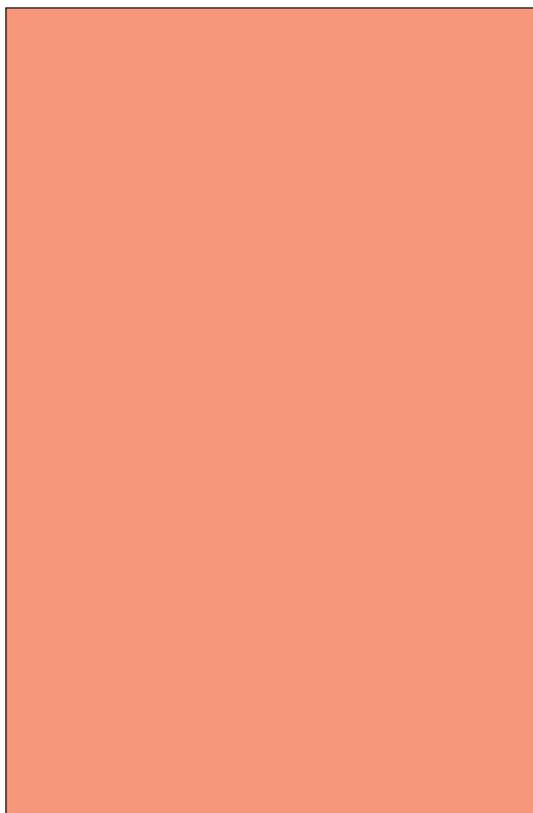
Tous les PEL valorisent également les initiatives que peuvent prendre les élèves dans l'utilisation de langues, sous la conduite de leurs professeurs ou de façon individuelle.

TOUT CE QUE J'AI DÉJÀ FAIT dans les langues que j'apprends

savant X X X parlés X X X résumé X

	LANGUES				
J'ai déjà écouté ou regardé :					
des chansons					
des émissions de radio					
des conversations dans la rue, les transports					
des émissions de télévision					
des cassettes vidéo ou des vidéodisques					
des cassettes audio pour l'apprentissage					
des spots publicitaires, des clips					
J'ai déjà lu :					

PEL collège,
page 9



PEL 15 ans et +, page 9

On pourrait risquer ici une analogie avec l'enseignement de la musique ou de l'éducation physique et sportive. Le but poursuivi par ces deux disciplines est de doter les élèves de savoirs et de capacités. Il est aussi de donner le goût aux élèves d'une pratique de la musique ou d'un sport individuel ou collectif. Il en va de même pour un professeur de langue : la réussite d'un enseignement de langue pourrait se mesurer aussi à l'envie donnée aux élèves d'une utilisation de la langue en dehors de la classe. Le PEL permet à l'élève, entre autres, de mentionner les activités conduites dans une langue vivante, les initiatives qu'il a pu prendre, ses contacts avec des locuteurs des langues concernées et ses séjours à titre personnel dans des pays étrangers. Le PEL met sur le même plan – du point de vue du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle – les savoir-faire acquis en classe et en dehors de la classe, les utilisations scolaires et individuelles des langues apprises, les contacts et les séjours effectués à l'initiative de l'établissement, de l'élève ou de sa famille. Par conséquent, le PEL donne aux professeurs de langue un rôle complémentaire, qui s'étend au-delà de leur action d'enseignement de la langue à proprement parler : ils sont dès lors en situation de pouvoir conseiller les élèves dans leur parcours et de valoriser fortement ces initiatives par le regard qu'ils porteront sur toutes les indications mentionnées dans le PEL.

Une éducation plurilingue doit enfin prendre en compte la diversité des situations de plurilinguisme. Nous en citerons très rapidement deux, la médiation entre les langues et l'utilisation de plusieurs langues différentes dans des échanges verbaux.

Bien évidemment, en empruntant les pistes possibles d'une éducation plurilingue, nous avons commencé à aborder des domaines où l'expérimentation pédagogique est encore faible. La suite de ce chapitre nous invite à imaginer des formes d'action, encore peu exploitées, mais qui mériteraient sans doute d'être explorées.

Quand nous avons évoqué les différentes activités langagières identifiées par le CECR, nous avons rencontré l'activité de médiation, qui a été peu reprise depuis. La médiation entre les langues est pourtant très répandue. Prenons un seul exemple. Un élève qui reçoit chez lui un correspondant étranger se livrera naturellement à cette activité quand il devra reformuler à l'intention de son correspondant ce que lui disent ses parents, qui ne parlent pas la langue, ou, à l'inverse, quand il devra expliquer dans sa langue maternelle à sa famille ou à des amis les souhaits de son correspondant. Il y a le plus souvent déséquilibre entre la maîtrise dans les deux langues et on ne peut pas parler ici de traduction.

On peut tout à fait concevoir, dans le cadre du travail avec le PEL, une réflexion comme celle qui est initiée dans l'exemple ci-dessous :

Situations dans lesquelles j'ai été amené(e) à servir d'intermédiaire entre deux (ou plusieurs) langues

Où ? Dans quel contexte ?

Avec qui ? Pour qui ?

Langues utilisées

Remarques (réussites – difficultés – comment je peux mieux me préparer ou mieux réussir dans une telle situation) :

.....

Une autre situation fréquente est celle dans laquelle un individu est amené à passer d'une langue à l'autre dans le cadre d'échanges verbaux, soit pour combler des lacunes lexicales dans une de ses langues, soit quand le sujet de la conversation change, soit quand une langue s'impose progressivement dans la discussion de par la volonté ou le besoin de l'un des interlocuteurs.

Ici encore, une réflexion avec les élèves peut s'avérer précieuse. Elle peut prendre des formes très diverses.

J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues :				
traduit des textes d'une langue dans une autre				
servi d'interprète				
résumé dans une langue un texte d'une autre langue				
travaillé avec des dossiers où il y avait des textes dans différentes langues				
fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre				
participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait				
fait des exposés dans une langue à partir de notes que j'avais prises dans une autre				
écouté des programmes de télévision où je pouvais changer la langue en cours de route en essayant de ne pas perdre le fil				
dit au professeur d'une langue ce que je faisais ou avais fait quand j'en apprenais une autre				

Une réflexion pourrait être engagée à ce propos et intégrer par exemple le Dossier.

**Dans quelles situations ai-je été amené(e)
à parler plusieurs langues ?**

Où ? Avec qui ?

Langue utilisée	À quel moment ? Pour parler de quoi ?	Pourquoi cette langue ?

Remarques :

.....

.....

Nous terminerons ce chapitre consacré à l'éducation plurilingue par l'un de ses aspects essentiels, l'éducation à la prise en compte et au respect de la diversité linguistique et culturelle.

Nous nous contenterons de renvoyer au livret contenu dans le PEL pour le collège, « Les langues et leur diversité », qui contient des pistes de réflexion et d'activités pour sensibiliser les élèves à la réalité et à l'importance de cette diversité.

Les langues dans la classe

- ☛ Toi et tes camarades de classe, faites l'inventaire des différentes langues parlées et/ou lues dans la classe et/ou dans votre environnement. Qui parle ces langues ? Avec qui ? Dans quelles situations ? Pour faire quoi ? Qui peut lire ces langues ?
- ☛ Demandez à tous vos camarades qui parlent une autre langue (ou à leurs parents) d'écrire une phrase dans cette autre langue, et, si possible d'apporter un livre écrit dans cette langue.
- ☛ Peux-tu faire quelques remarques sur les différentes langues écrites ? S'agit-il des mêmes systèmes d'écriture ? Qu'est-ce qui est positif, ou qu'est-ce qui est difficile ?
- ☛ Imagine que tu veux apprendre certaines de ces langues. À partir de tes remarques précédentes, prends réflexe pour décider ce que tu devrais pouvoir faire d'abord dans ces langues pour que ton apprentissage soit le plus efficace ? Par exemple, y a-t-il des langues qu'il faut pouvoir lire le plus rapidement possible, d'autres qu'il est plus important de savoir parler d'abord, pourquoi ?

Remarques / collecte d'informations :

.....

.....

.....

.....

.....

Dans la même direction, un professeur de langue peut intégrer dans son travail avec le PEL une activité complémentaire, comme ci-dessous.

Expériences de rencontre avec des langues que je ne connais pas

1) Langues que j'ai entendues

Langue entendue	À quoi l'ai-je reconnue ?	Qu'est-ce que j'ai compris et comment ?

2) Langues que j'ai lues

Langue rencontrée à l'écrit	À quoi l'ai-je reconnue ?	J'ai compris les phrases et les mots suivants

Nous avons déjà souligné que toutes ces pistes sont encore à découvrir et à enrichir des expériences de chacun. Le parcours que le lecteur a accepté de suivre à travers les six chapitres de cet ouvrage l'a conduit à prendre connaissance des richesses des manuels d'autres langues et d'autres cycles d'enseignement. Cette démarche est une première contribution de chaque lecteur à la création collective d'un enseignement des langues qui devra devenir progressivement aussi une éducation au plurilinguisme.

CONCLUSION

Depuis qu'il est devenu une discipline à part entière, l'enseignement des langues vivantes a toujours été en recherche d'une meilleure efficacité. Cette dynamique prend une nouvelle impulsion à une époque où les compétences en langues et l'aptitude à communiquer avec des interlocuteurs porteurs d'autres cultures deviennent un impératif individuel et collectif pour l'ensemble des Européens.

Trois axes majeurs sous-tendent actuellement les évolutions didactiques de cet enseignement.

Il s'agit tout d'abord d'en améliorer l'**efficacité** pour tous les élèves. Cela passe, entre autres, par la fixation d'objectifs précis qui fournissent des repères utiles pour la progression, pour l'évaluation des progrès réalisés ainsi que pour une pédagogie de la réussite qui prenne appui sur les compétences réelles des élèves.

La **dimension européenne et internationale** devient progressivement le moteur même de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Elle est au cœur de la légitimité de la discipline et conditionne la motivation individuelle et l'engagement personnel indispensables aux apprentissages linguistiques.

L'apprentissage des langues – c'est une évidence qui s'impose de plus en plus – est **l'affaire de toute la vie**. Le système éducatif doit faire acquérir aux élèves des compétences dans plusieurs langues. Il doit tout autant les doter des comportements, des savoir-faire et des compétences générales leur permettant d'enrichir ou d'approfondir leurs compétences en langues au-delà de l'école.

Pour relever ces trois défis posés à l'enseignement des langues dans notre pays, le CECR et le PEL offrent des outils précieux et des perspectives nouvelles. L'objectif de ce texte est précisément d'examiner dans quelle mesure ces outils peuvent contribuer à une rénovation de l'enseignement des langues vivantes et aider les enseignants de langue à approcher progressivement les objectifs qui sont les leurs.

Il ne s'agit évidemment pas d'imaginer que l'appropriation par chaque enseignant de toutes les potentialités de ces outils puisse s'opérer sans respecter certaines étapes qui pourraient constituer des priorités pour l'(auto)formation. Il est relativement aisé de décrire les premiers pas nécessaires :

- analyser un manuel pour repérer les tâches proposées, les niveaux de difficulté des activités ou des documents ;
- organiser la mise en œuvre d'une activité langagière dans le cadre d'une tâche communicative ;
- élaborer une évaluation en tenant compte des niveaux du CECR ;
- apprendre aux élèves à s'auto-évaluer ;
- se familiariser avec l'analyse de manuels d'autres langues vivantes, y compris de français langue étrangère.

L'une des conséquences du succès rapide de ces outils au niveau européen est l'apparition de nouveaux besoins pour lesquels le Conseil de l'Europe a d'ores et déjà engagé une réflexion et des travaux : une méthodologie pour calibrer les examens et les certifications en langues par rapport aux niveaux du CECR ; l'élaboration d'outils adaptés aux langues maternelles, aux langues secondes et aux langues de scolarisation.

Les évolutions les plus marquantes dans l'enseignement des langues vivantes ont le plus souvent coïncidé avec l'apparition d'outils ou de théories nouvelles. Les langues vivantes bénéficient actuellement d'une autre synergie heureuse. L'urgence de doter tous les élèves en Europe de compétences suffisantes dans des langues diversifiées et d'évaluer le niveau réel en langues vivantes des jeunes Européens est affirmée avec force par tous les responsables politiques et éducatifs. Ce constat se manifeste notamment par l'objectif de maîtrise de compétences de communication dans au moins deux langues vivantes en plus de la langue maternelle, objectif rappelé par exemple dans l'action de l'Union européenne « Éducation et Formation 2010 ». La prise de conscience collective de ce besoin intervient au moment même où le Conseil de l'Europe met à la disposition des États européens le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*, qui offrent la possibilité de transformer cet objectif politique en actions concrètes et crédibles.

Au cœur de cette rencontre entre des besoins et des réponses adaptées se trouve sans doute la notion de compétence. Il s'avère que là où les compétences sont centrales, de nouvelles perspectives s'ouvrent pour la mobilité et la dimension européennes. C'est par exemple déjà le cas pour la formation professionnelle qui, comme pour les langues vivantes, peut se construire à partir de la définition des compétences attendues. L'enjeu pour la discipline consiste à construire le lien entre savoir et savoir-faire, à ne pas confondre « compétence » (telle qu'elle est définie dans le CECR) et aptitude à réagir de façon adaptée à un nombre limité de situations, à **ancrer la compétence communicative dans le développement de la culture générale des élèves.**

Quand on observe avec quelle rapidité cette notion de compétence prend une place de plus en plus importante dans la définition de tous les objectifs de formation, au niveau national et européen, il est raisonnable de penser que ce qui est maintenant possible pour les langues vivantes le deviendra pour les autres disciplines. Dans ce sens, la conviction que les enseignants de langue peuvent être les promoteurs de la dimension européenne dans les établissements scolaires prend peut-être, avec le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio européen des langues*, une nouvelle signification.

Table des références des textes, photographies, et illustrations

P. 5 : © F. Goullier – **P. 6** : Ed. Didier, 2001 – **P. 7** : Ed. Didier, 2001 et 2004 – **P. 13** : Ed. Didier, 2001 – **P. 16** : Ed. Didier, 2001 – **P. 22** : *Nuevos Rumbos 2^e année*, Ed. Didier, 2005/ Dessin Marlène Pohl – **P. 23** : *Lili Marzipan, cycle 3 niveau 1*, Ed. Didier, 2003/ Dessins Bruno Conquet et François Davot ; *Nuevos Rumbos 1^{re} année*, Ed. Didier, 2004 – **P. 24** : (h) Westock - Image State/ *Sunset/ XL T^e*, Ed. Didier, 2003 ; (m) *Going Places 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 ; (b) *Alternative 1^{re}*, Ed. Didier, 2005 – **P. 25** : (h) www.prismaarchivo.com / *Nuevos Rumbos 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 ; (b) “The Salvation Army” by Jean François Rafaelli, courtesy Christies images/The Bridgeman Art Library (Giraudon)/*Going Places 1^{re}*, Ed. Didier, 2003 – **P. 26** : *Zusammen LV2 1^{re} année*, Ed. Didier, 2005/ Dessin Bruno Conquet – **P. 27** : (h) *Nuevos Rumbos 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 ; (b) *New Live 6^e*, Ed. Didier, 2005/ Dessin Gabs – **P. 28** : (h) *Zusammen LV2 1^{re} année*, Ed. Didier, 2005 ; *Going Places 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 – **P. 30** : *Nuevos Rumbos 1^{re}*, Ed. Didier, 2004/ Editions Albert René/ Goscinny-Uderzo – **P. 31-33** : (m) Ed. Didier, 1999/Dessins Eric Héliot/ Jean-François Rousseau – **P. 35** : Ed. Didier, 1981 – **P. 37 - 38 - 40 - 41 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 49 - 58** : Ed. Didier, 2001 – **P. 61** : *Lili Marzipan, cycle 3 niveau 1*, Ed. Didier, 2004/ Dessins Bruno Conquet et François Davot – **P. 62** : Ed. Didier, 1999 – **P. 63** : *Domino & Co*, Ed. Didier, 2005/ Dessins et illustrations Bruno Conquet et David Bart ; (b) *New Live 6^e*, Ed. Didier, 2000/ Carte The European Newspaper, D.R – **P. 65** : (h) Ed. Didier, 2003 – **P. 66-67** : *Alternative 1^{re}*, Ed. Didier, 2005 – **P. 68** : *XL T^e*, Ed. Didier, 2003 – **P. 69-70** : *Alternative 1^{re}*, Ed. Didier, 2005 – **P. 72** : Ed. Didier, 2001 – **P. 75** : Inspection Académique du Bas-Rhin – **P. 77** : Ed. Didier, 2003 – **P. 78** : *Nuevos Rumbos 1^{re} année*, Ed. Didier, 2004/ Dessins Valérie Gilbert et Philippe Sedletzki – **P. 79** : (h) Ed. Didier, 2005 – **P. 80-82** : *Nuevos Rumbos T^e*, Ed. Didier, 2005 – **P. 83** : *Nuevos Rumbos 1^{re}*, Ed. Didier, 2004/www.prismaarchivo.com – **P. 86** : *New Live 6^e*, Ed. Didier, 2000 – **P. 87** : (h) *Zusammen LV2*, Ed. Didier, 2005 ; (b) *Nuevos Rumbos 1^{re} année*, Ed. Didier, 2004 – **P. 88** : *Going Places 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 – **P. 91** : *Zusammen LV2 1^{re} année*, Ed. Didier, 2005 – **P. 92** : *Nuevos Rumbos 1^{re} année*, Ed. Didier, 2005 – **P. 93** : (h) David Purdy/ Sun Herald/ *Going Places 1^{re}*, Ed. Didier, 2004 ; (b) *New Live 3^e*, Ed. Didier, 2003 – **P. 94** : Ed. Didier, 2003/ Photo Scala, Florence – **P. 95** : *Alternative 1^{re}*, Ed. Didier, 2005/ Frank Schultze/ *Zeitspiegel* – **P. 111** : Ed. Didier, 2004 – **P. 112** : (hg/ mg) *New Live 6^e*, Ed. Didier, 2000 ; (hd/ md/ bd/bg) *Aufwind 6^e*, Ed. Didier, 1999/ Dessins Eric Héliot et Jean-François Rousseau – **P. 113** : (h/mg) *New Live 6^e*, Ed. Didier, 2000/ Dessins Gabs ; (md) *Aufwind 6^e*, Ed. Didier, 1999 – **P. 114** : Ed. Didier, 2005 – **P. 115** : Ed. Didier, 2004 – **P. 117** : Ed. Didier, 2003/ Dessin Brigitte Hallé – **P. 119** : (h) Ed. Didier, 2003 ; (mb) Ed. Didier, 2001 et 2004 – **P. 120** : Ed. Didier, 2004 – **P. 121** : Ed. Didier, 2004 et 2001 – **P. 123-124** : Ed. Didier, 2004.

Conception graphique de la couverture : Studio Favre et Lhaïk

« Le photocollage, c’est l’usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d’enseignement, le photocollage menace l’avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d’une juste rémunération.

En dehors de l’usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »

« La loi du 11 mars 1957 n’autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l’article 41, d’une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l’usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d’autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d’exemple et d’illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l’auteur ou des ayants droit ou ayants cause, est illicite. » (alinéa 1^{er} de l’article 40) « Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »