



Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer

Guide pour les utilisateurs

Sophie BAILLY, Sean DEVITT, Marie-José GREMMO, Frank HEYWORTH,
Andy HOPKINS, Barry JONES, Mike MAKOSCH, Philip RILEY, Gé STOKS
Sous la direction de John TRIM

**Division des Politiques Linguistiques
Strasbourg
2001**

TABLE DES MATIERES

SECTION I: POUR TOUS LES UTILISATEURS	1
CHAPITRE 1 - GUIDE POUR TOUS LES UTILISATEURS	3
par John Trim	
Première partie - Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif.....	3
Deuxième partie - Approche retenue	15
Troisième partie - Niveaux communs de référence	18
Quatrième partie - L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur	21
Cinquième partie - Les compétences de l'utilisateur/apprenant	29
Sixième partie - Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues.....	40
Septième partie - Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues	47
Huitième partie - Diversification linguistique et curriculum.....	47
Neuvième partie- Évaluation	49
SECTION II: GUIDE POUR TOUS CEUX DIRECTEMENT ENGAGES DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT	53
CHAPITRE 2 - GUIDE A L'USAGE DES APPRENANTS ADULTES.....	55
par Sophie Bailly, Marie-José Gremmo et Philip Riley	
Première partie - Analyse des besoins (voir CEC 4/6.1.1).....	55
Deuxième partie - Les aptitudes de compréhension et d'expression (voir CEC 2.1.3/4.4.1 4.4.2)	57
Troisième partie - Comment s'organiser?	60
Quatrième partie - Méthodologie	67
Cinquième partie - Evaluation (voir CEC 3, tableaux 2/4, échelles/5, échelles/9)	77
Sixième partie - Les styles d'apprentissage (voir CEC 6.1/7.3.1)	79
CHAPITRE 3 - GUIDE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS.....	83
par Sean Devitt	
Première partie - Aspects de la communication (CEC 4.1 à 4.4)	84
Deuxième partie - Aptitudes et compétences (CEC 4.5 et 4.7 en partie)	91
Troisième partie - Aptitude à utiliser la langue (CEC 5.2.1).....	96
Quatrième partie - Les tâches et les textes (CEC 7, 4 - 4.6)	100
Cinquième partie - Apprentissage et enseignement des langues (CEC 6)	104

CHAPITRE 4 - GUIDE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS (ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE)	117
par Barry Jones	
Première partie - Le CEC dans son contexte politique et éducatif	119
Deuxième partie - Approche retenue dans le CEC	120
Troisième partie - Niveaux communs de référence	126
Quatrième partie - L'utilisation de la langue et l'apprenant utilisateur	127
Cinquième partie - Les compétences de l'utilisateur/apprenant	138
Sixième partie - Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues	142
Septième partie - Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues	153
Huitième partie - Diversification linguistique et curriculum.....	156
Neuvième partie - Evaluation	157
SECTION III: A L'USAGE DE CEUX QUI CONÇOIVENT, ORGANISENT, TRANSMETTENT UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET EN EVALUENT LA QUALITE.....	173
CHAPITRE 5 - CONCEPTION ET REVISION DE PROGRAMMES SCOLAIRES	179
par Gé Stoks	
CHAPITRE 6 - ORGANISATION ET DIFFUSION DU CURRICULUM	195
par Mike Makosch	
CHAPITRE 7 - ASSURANCE QUALITE ET MAITRISE DE LA QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	209
par Frank Heyworth	
SECTION IV: POUR TOUS CEUX QUI S'OCCUPENT DE PRODUIRE ET DE SELECTIONNER DU MATERIEL PEDAGOGIQUE.....	231
CHAPITRE 8 - GUIDE A L'USAGE DES AUTEURS DE MATERIEL PEDAGOGIQUE ET DE MANUELS	233
par Andy Hopkins	

SECTION I

POUR TOUS LES UTILISATEURS

Introduction

Ce guide est conçu pour aider les personnes qui, à tous les niveaux, travaillent dans l'enseignement des langues, à faire le meilleur usage du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CEC)*. Il remplace le *Guide général d'utilisation* (CC-LANG (98) 1) et la série antérieure de dix guides spécialisés (CC-LANG (96) 9 - 18). Le premier chapitre s'adresse à tous les utilisateurs. Les chapitres suivants s'attachent aux préoccupations particulières des différents types d'utilisateurs. La section II s'adresse à ceux qui sont directement impliqués dans la réalité de la classe de langue: les enseignants, les formateurs et, éventuellement, les apprenants eux-mêmes. (Le chapitre 2 s'adresse aux apprenants adultes qui peuvent avoir une connaissance de première main du *Cadre de référence*). La section III concerne ceux qui sont plus éloignés de la classe proprement dite mais dont les décisions affectent ce qui s'y passe: les autorités éducatives, les administrateurs, les organisateurs et tous ceux qui s'occupent de l'élaboration de programmes et de maîtrise de la qualité. La section IV se propose de guider tous ceux qui s'intéressent à la production de manuels d'enseignement des langues et autre matériel de tous ordres.

De toute évidence, de nombreux utilisateurs appartiennent à plusieurs catégories à la fois. Les inspecteurs sont évidemment concernés par la maîtrise de la qualité. Malgré leurs fonctions administratives, ils sont aussi directement intéressés par la méthodologie. On demande souvent aux enseignants en exercice de compléter les manuels par du matériel complémentaire; ils peuvent aussi assumer des tâches administratives relatives au contrôle du curriculum et à la maîtrise de la qualité. Les sections II à IV ont une double fonction. La première est de suggérer aux utilisateurs, dans leur domaine professionnel propre, des utilisations du *Cadre de référence*. La seconde est de compléter le *Cadre de référence* tel qu'il est de façon à l'adapter spécifiquement à la spécialisation en question.

CHAPITRE 1 - GUIDE POUR TOUS LES UTILISATEURS

John Trim

Nous pouvons maintenant étudier en détail le *Cadre de référence* en prenant les chapitres dans l'ordre, partie après partie. On remarquera que ce chapitre du Guide a suivi l'ordre et la numérotation du *Cadre de référence*. Ainsi 6.1.3.4 identifie le quatrième titre de la troisième sous-partie de la première partie du chapitre 6.

Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer

Introduction

Une note préliminaire présente les contributions individuelles et institutionnelles à l'élaboration du *Cadre de référence* au cours des dix dernières années. Suivent trois pages d'avertissement que l'utilisateur devrait lire avant de consulter le *Cadre de référence* (ou ce Guide). Enfin, le synopsis du contenu des chapitres et des annexes indique où trouver les informations de différentes sortes que les utilisateurs pourront vouloir consulter tout en se familiarisant avec le plan du *Cadre de référence*.

Première partie - Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif

Le premier chapitre est aussi de nature introductive afin de donner aux utilisateurs une idée plus claire du caractère et des intentions générales du *Cadre de référence* ainsi que de sa place dans le contexte de la politique du Conseil de l'Europe en matière de langues étrangères.

1.1 Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence? (CEC)

Il est vivement conseillé à tous les utilisateurs de lire attentivement ce résumé très clair et concis du contenu et des objectifs du CEC.

Le Conseil de l'Europe

Comme il se peut que certains utilisateurs du *Cadre* n'aient pas eu de contacts préalables avec le Conseil de l'Europe, il leur sera utile de trouver ici quelques informations sur sa structure et ses fonctions.

Créé le 5 mai 1949 par dix Etats fondateurs, le Conseil de l'Europe est le plus vieil organisme de politique internationale européen.

Tout Etat européen peut devenir membre du Conseil de l'Europe à condition d'accepter l'autorité de la loi et de garantir à tous ses ressortissants la jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Le Conseil compte actuellement 43 Etats membres: Albanie, Allemagne, Andorre, Arménie, Azerbaïdjan, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Malte, Moldavie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Saint Marin, Suède, Slovénie, Suisse, Turquie, Ukraine.

Le Conseil de l'Europe est un organisme intergouvernemental qui a pour buts de

- protéger les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et l'autorité de la loi;
- promouvoir la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et d'encourager son développement;
- trouver des réponses communes aux problèmes auxquels s'affronte la société européenne (minorités, xénophobie, protection de l'environnement, bioéthique, Sida, drogues, etc.);
- développer un partenariat politique avec les nouvelles démocraties européennes;
- aider les pays d'Europe centrale et orientale dans leurs réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

Le Conseil de l'Europe s'occupe de tous les problèmes fondamentaux de la société européenne à l'exception de la défense. Son programme de travail recouvre les domaines suivants d'activité: droits de l'homme, médias, coopération législative, questions sociales et économiques, santé, éducation, culture, héritage, sport, jeunesse, gouvernement local et régional et environnement.

Le Comité des Ministres, composé des Ministres des Affaires étrangères des Etats membres ou de leurs Représentants permanents, est l'organe exécutif du Conseil de l'Europe. L'organe législatif est l'Assemblée Parlementaire dont les membres sont nommés par les parlements nationaux.

Le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe est un organe de représentation des collectivités locales et régionales.

Ainsi, les gouvernements, les parlements nationaux et locaux et les autorités régionales sont représentés séparément.

Le travail du Conseil de l'Europe débouche sur des conventions et des accords européens à la lumière desquels les Etats membres harmonisent et amendent leurs législations en conséquence. Certains accords et conventions peuvent être également adoptés par des Etats qui ne sont pas membres. Les études entreprises et le travail effectué dans les différents domaines d'intervention sont mis à disposition des gouvernements pour les aider à travailler ensemble afin de stimuler le progrès social en Europe.

Le Conseil de l'Europe adopte également des Accords partiels, une forme de coopération « à géométrie variable », qui permet à certains Etats membres, avec le consentement des autres, d'entreprendre une activité spécifique d'intérêt commun.

La Convention européenne sur la coopération culturelle définit le cadre du travail du Conseil de l'Europe en éducation, culture, patrimoine, sport et jeunesse, dirigé par le Conseil de la coopération culturelle. Son programme éducatif est supervisé par le Comité de l'éducation et comprend les Projets langues vivantes menés par la Division des langues vivantes de la Direction générale IV: Education, Culture, Jeunesse et Sport, Environnement. En plus des 43 Etats membres, la Convention a été adoptée par 4 autres états: Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Monaco et le Saint Siège.

Le site principal du Conseil de l'Europe est: <http://www.coe.int>

Ceux de la Division des Politiques Linguistiques: <http://culture.coe.int/lang> et <http://culture.coe.int/portfolio>

Le site du Centre européen pour les langues vivantes est: <http://culture.coe.int/ecml>

1.2 Les buts et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe

Depuis la création du Conseil de la Coopération culturelle à la fin des années 50, le Conseil de l'Europe a encouragé énergiquement l'apprentissage des langues vivantes. A cette époque là, dans de nombreux pays, on enseignait encore les langues vivantes à l'ombre des langues mortes pour l'éducation d'une élite intellectuelle, culturelle et sociale. Par ailleurs, la communication internationale était essentiellement médiatisée par des traducteurs et interprètes professionnels. Dans les années 60, l'Europe était sortie de la Seconde guerre mondiale et l'on commençait à ressentir l'internationalisation de la société européenne dans tous les secteurs de la population de toutes classes et de tout âge. Au cours des quarante dernières années, ce progrès s'est poursuivi et s'est accéléré nécessitant une réorientation et une réorganisation profonde de l'organisation sociale de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues qui sont d'ailleurs loin d'être terminées.

1.2.1 Le besoin croissant de communication par delà les frontières linguistiques

Partout de nos jours, la société subit de profondes mutations. C'est à un rythme toujours accéléré que les découvertes scientifiques nous apportent une compréhension de plus en plus détaillée et approfondie du monde qui nous entoure, et les industries fondées sur une recherche en pleine expansion appliquent de plus en plus rapidement cette connaissance à tous les domaines de notre vie. Les industries de la communication notamment se sont développées ces dernières années au-delà de toute attente. Non seulement les voyages individuels et le transport des marchandises ont transformé la mobilité, même au niveau international, en donnée quotidienne mais également, grâce à l'électronique, le mouvement des idées et de l'information est devenu pratiquement instantané et géographiquement illimité. Et la transformation est loin d'être achevée. Il est encore en fait impossible de dire quel en sera l'aboutissement. Pendant ce temps, partout, chacun est prié d'ajuster ses idées, ses capacités et ses pratiques à un environnement déjà changé et toujours changeant, comme le sont aussi les institutions sociales, économiques, politiques, militaires, etc. dont les structures et les modes de fonctionnement s'avèrent inadéquats, voire non viables, au fur et à mesure des transformations.

Le monde de l'éducation n'échappe en aucune façon à cette contrainte. En fait, dans la mesure où ils ont en charge l'éducation des jeunes et, en conséquence, la responsabilité de les équiper pour relever les défis et profiter pleinement des chances de la vie au vingt et unième siècle, ce

sont très précisément les acteurs des métiers de l'éducation, à tous les niveaux, qui sont en premier lieu concernés par ce que ces défis et ces chances risquent d'être. Si la tendance actuelle se poursuit, on peut sans aucun doute s'attendre à:

1.2.1.1 L'accroissement de la mobilité des individus

Dans le monde du travail, une proportion de plus en plus importante de salariés travailleront pour des multinationales ou des consortiums, que ce soit par recrutement direct ou du fait de fusions, d'acquisitions ou d'obligations contractuelles. Il n'est pas impossible qu'ils soient alors amenés à utiliser la langue de l'entreprise ou à faire une partie de leur carrière comme résident temporaire ou visiteur fréquent dans un pays étranger. S'ils s'en montrent incapables, ils risquent de se trouver limités, voire marginalisés, dans leur carrière. Même s'ils ne sont pas amenés à se déplacer, ils pourront se trouver dans l'obligation de répondre, dans le cadre de leur métier, aux besoins de collègues étrangers ou à ceux de visiteurs étrangers dans le cadre des loisirs. En outre, les finances et le commerce international supposent l'opération de marchés internationaux et des mouvements de capitaux à l'échelle mondiale qui dépassent toutes les frontières nationales et linguistiques et exigent une réponse immédiate par des moyens électroniques.

Dans le domaine éducatif, un nombre croissant d'élèves feront une partie de leur scolarité dans des pays étrangers du fait de la mobilité professionnelle de leurs parents. En outre, des étudiants de plus en plus nombreux découvriront que des universités étrangères excellent dans leur discipline. En retour, des établissements éducatifs à tous niveaux devront traiter un recrutement d'étudiants d'origines linguistiques variés et ne pourront plus considérer que la compétence en langue maternelle va de soi. En conséquence, un nombre grandissant d'écoles, de collèges et d'universités risquent d'avoir un caractère encore plus multinational et un fonctionnement multilingue.

De plus, le développement des voyages touristiques ne saurait être contenu dans les limites de tours organisés; ils prendront la forme de voyages indépendants qui exigent des échanges interpersonnels en tête-à-tête, par-dessus les barrières linguistiques.

1.2.1.2 L'accès à l'information

Le progrès scientifique et technologique produit une croissance exponentielle du savoir. Dans ces deux champs et, à vrai dire, dans d'autres domaines de spécialité, des individus et des équipes travaillent sur le même problème dans de nombreux pays. Même lorsqu'ils sont en concurrence, la coopération qui assure une circulation rapide de l'information sur les découvertes est primordiale. Une grande partie de l'information est éphémère; nécessaire au moment où elle est produite, elle est vite dépassée par d'autres découvertes. Il est impératif d'aller vite. En conséquence, on ne traduit formellement qu'une partie relativement peu importante de l'information. Les spécialistes constituent des réseaux de communication qui ignorent les frontières linguistiques et nationales. Quiconque est incapable de communiquer sur ces réseaux sera vite marginalisé et restera à la traîne. Le travailleur solitaire dispose de moins en moins d'espace. Dans tous les domaines, les congrès internationaux, les colloques, les symposiums et les séminaires prennent de l'importance, avec une participation allant d'une poignée à plusieurs milliers de personnes, auquel cas se développe une véritable industrie de

l'organisation. Ces congrès et colloques rassemblent des participants de différents pays dont une petite minorité seulement peut faire des interventions dans sa langue maternelle. Même au niveau du premier cycle universitaire, les ouvrages courants ont une durée de vie limitée. De plus en plus souvent, il faut les lire en version originale sans attendre la parution de leur traduction. La pression économique sur les éditeurs comme sur le budget des étudiants et des facultés oblige les éditeurs à rechercher une baisse du prix unitaire par de gros tirages. Cela contraint à publier dans une langue qui assurera la plus grosse diffusion internationale.

Quoiqu'il en soit, tout le commerce de l'information se trouve aussi dans le flot d'une mutation rapide et fondamentale en conséquence de la révolution électronique et de l'ère informatique qui en découle. La base de données électronique connectée au réseau Internet omniprésent devient la forme idéale pour stocker des informations éphémères ou qui doivent être souvent réactualisées. Quiconque possède un ordinateur personnel ou a accès à un terminal peut, sans sortir de chez lui, chercher l'information pertinente dans un domaine donné et mise à disposition par les spécialistes du monde entier, transférer ce dont il a besoin, et l'imprimer à son usage personnel. Des fonds de bibliothèque volumineux peuvent être mis à disposition pour référence occasionnelle sous forme de minces disques (cédéroms) qui permettent une importante économie de place et de coût et offrent, en outre, la possibilité de mises à jour régulières. Le rythme du changement est tel que l'on n'en peut prévoir l'aboutissement final mais il est tout à fait probable que ce qui apparaît aujourd'hui d'avant-garde sera considéré comme primitif dans un futur proche. Une fois encore, l'opération se fait sur un plan mondial; ses chances commerciales de succès dépendent d'un fonctionnement à très grande échelle et transversal à toutes les limites admises. La même chose s'applique au domaine du divertissement dans lequel la télévision par satellite donne au spectateur l'accès aux émissions de nombreux pays différents.

1.2.1.3 La compréhension mutuelle et la tolérance

Les effets des changements esquissés à grands traits ci-dessus se manifestent dans la vie quotidienne d'un nombre infini de gens partout dans le monde, et peut-être encore plus en Europe où ils se trouvent en présence d'un tissu complexe de peuples, avec leurs héritages de cultures et de langues, à qui les défis et les possibilités offerts par une société européenne de plus en plus interactive ouvrent des horizons passionnants. Pour d'autres, cependant, ces changements constituent plus une menace qu'un espoir. Ceux, notamment, qui ne comprennent pas les mutations qui interviennent et sont mal équipés pour y faire face, voient leur gagne-pain mis en danger et leur identité propre mise en péril par l'opération de forces extérieures qu'ils sont impuissants à contrôler. Ils se sentent envahis dans leur espace vital par des inconnus aux us et coutumes bizarres et ressentent un émiettement de la communauté locale naguère stable et équilibrée sur laquelle, avec différents degrés d'idéalisation, ils croient s'être auparavant appuyés. En pareil cas, ceux dont la connaissance et l'expérience du monde est limitée peuvent être amenés à considérer que l'autre, et notamment l'étranger, est responsable de leurs difficultés. On peut alors, sans scrupule et dangereusement, jouer avec les préjugés ou transformer les craintes et les haines intercommunautaires en une réaction brutale contre une coopération européenne et globale plus étroite. La meilleure protection contre toutes les formes de racisme et de xénophobie est assurée par la connaissance et l'expérience directe de la réalité de l'autre et par l'amélioration des capacités de communication.

Le besoin de mobilité et d'accès à l'information ainsi que l'importance de la tolérance et de la compréhension mutuelles font des capacités réelles à communiquer au travers des frontières linguistiques un élément indispensable de l'équipement du citoyen de demain face aux défis et aux possibilités d'une société européenne nouvelle.

1.2.2 Que fait le Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues?

Le Conseil de l'Europe a reconnu l'importance de dispositions pour un apprentissage précoce des langues par tous et qui dure toute la vie. Au cours des années, dans une série de projets, il a ouvert une tribune pour que tous ceux qui sont impliqués dans les décisions politiques rencontrent les enseignants, les formateurs et les services y afférents afin de définir des politiques, de les traduire en objectifs concrets et de se donner les moyens de les atteindre.

Le Conseil aide les Etats membres à mettre des réformes en œuvre et il encourage l'innovation en ce qui concerne l'enseignement et la formation. En règle générale, il facilite la mise en commun de l'expérience et de l'expertise internationales et encourage une méthodologie cohérente, centrée sur l'apprenant qui intègre les buts, les contenus, l'enseignement, l'apprentissage et l'évolution dans une approche harmonieuse fondée sur des principes communs.

Le Conseil de l'Europe attache une importance considérable à la promotion de la diversité linguistique en Europe et il a aidé des Etats membres à produire des outils de planification afin d'encourager l'enseignement de presque 30 langues nationales et régionales. Il a, en outre, adopté la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* afin de protéger et de promouvoir ces langues qui constituent un aspect vital de notre riche héritage culturel et linguistique.

1.2.3 Les résolutions du Comité des ministres

Environ tous les dix ans, le résultat des travaux de recherche du Conseil débouchent sur une Recommandation de synthèse du Comité des ministres aux Etats membres. Ils n'ont pas de pouvoir exécutif mais ils influencent fortement le développement des politiques nationales dans les années qui suivent. Par exemple, la Recommandation (82) 18 a été précieuse pour que les nouveaux Etats membres d'Europe centrale et orientale réorientent leurs politiques nationales d'enseignement des langues à la fin de l'hégémonie soviétique. Les recommandations les plus importantes sont reproduites sous le point 1.2 du premier chapitre du *Cadre de référence*.

1.2.4 Le Cadre européen commun de référence et la politique linguistique

Comme on le verra en 1.6 ci-dessous, le *Cadre de référence* n'est pas en soi un document politique. Il ne vise pas à donner des orientations politiques mais il encourage plutôt la réflexion et la communication sur tous les aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues. Bien évidemment, la réflexion et la communication sur les questions de politique au niveau national mais également à tout autre niveau, de la classe de langue à la communauté internationale, sont capitales non seulement pour les autorités mais aussi pour tous les membres de la profession enseignante et le grand public. Dans une société

démocratique, une opinion publique éclairée et informée est essentielle à une mise en place convenable de la politique et à son exécution.

En conséquence, tous les utilisateurs du *Cadre de référence* sont invités à se pencher sur les questions suivantes:

Questions relatives à la définition d'une politique nationale:

1. Selon quels principes choisit-on les langues et leur nombre pour le curriculum?
2. Y a-t-il une politique linguistique nationale?
3. Quelles sont les raisons de la décision?
4. Tous les enfants ont-ils la possibilité de s'instruire dans leur langue maternelle (la langue du foyer)? La majorité des enfants peuvent-ils apprendre une langue minoritaire?
5. Les langues vivantes sont-elles:
 - Obligatoires
 - Facultatives à tous les niveaux:
 - Ecole maternelle
 - Primaire
 - Premier et/ou second cycle du secondaire
 - Supérieur
 - Formation continue
 - AdultesQuelles sont les mesures qui assurent la cohérence et le suivi du processus?
6. Selon quels principes prend-on les décisions relatives au temps consacré à l'apprentissage des langues dans le curriculum?
7. Sur quels principes se fonde-t-on pour prendre des décisions aux niveaux a) national, b) régional, c) local ou d) au niveau de l'école?
8. Quelles mesures sont-elles prises pour assurer la cohérence entre a) les objectifs curriculaires, b) les méthodes d'enseignement, c) les manuels et autre matériel pédagogique, d) les examens et les qualifications?
9. Sur quels principes l'offre de langues vivantes est-elle fondée au niveau national?
 - a) Les besoins économiques (par exemple le tourisme ou le commerce international)
 - b) Les relations diplomatiques
 - c) La pression parentale
 - d) Les valeurs culturelles
 - e) Les traditions
10. Est-ce que les mesures prises pour des secteurs éducatifs différents le sont par des ministères ou des secrétariats d'état différents? Si tel est le cas, que fait-on pour s'assurer de la cohérence de leurs politiques?
11. Quelles sont les dispositions prises pour mettre en œuvre
 - a) la Charte européenne des langues minoritaires ou régionales
 - b) la Convention cadre du Conseil de l'Europe pour les minorités nationales
 - c) les Recommandations de La Haye relatives aux droits des minorités nationales en matière d'éducation

- d) la Déclaration universelle des droits linguistiques (officiuse mais soutenue par l'UNESCO)?
- 12. L'utilisation des langues minoritaires comme langues d'enseignement pour les locuteurs dont elles sont la langue maternelle
 - a) est-elle une mesure transitoire?
 - b) apparaît-elle seulement en fin de scolarité?
- 13. Y a-t-il des aides pour l'apprentissage extra-scolaire des langues minoritaires?
- 14. Quelle aide donne-t-on à l'apprentissage des langues par les adultes?
- 15. Y a-t-il des instructions officielles ministérielles relatives
 - a) aux langues à enseigner
 - b) aux objectifs à viser
 - c) aux approches à suivre
 - d) aux méthodes à utiliser
 - e) au matériel à employer
 - f) aux qualifications à décerner
 - g) au contenu et aux démarches des tests et des examens?
 Les instructions sont-elles obligatoires ou facultatives?
 Sur quels principes sont-elles fondées?
- 16. La recherche en matière de langues est-elle encouragée et financée par un ministère?
- 17. Les Recommandations (69)2, (81)19, (98)6 du Comité des ministres sur les langues vivantes sont-elles acceptées et suivies pour la formulation des politiques nationales (ou ministérielles)? Quelles sont les démarches entreprises pour porter les Recommandations du Comité des ministres à l'attention de la profession enseignante?
- 18. Les objectifs langagiers d'apprentissage définis par le Conseil de l'Europe pour 23 langues européennes (*Waystage, Threshold, Vantage*) sont-ils utilisés dans les manuels scolaires, dans l'élaboration des cours et celle des certifications?
- 19. Les certifications nationales en langue reconnues sont-elles étalonnées selon les Niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe?

1.3 Le besoin de plurilinguisme

Cette partie explicite le concept de « plurilinguisme » développé plus loin en 6.1.3 et au chapitre 8. Elle distingue également le mot « plurilingue » du mot « multilingue » qui fait seulement référence « à la connaissance d'un certain nombre de langues ou à la coexistence de langues différentes dans une société donnée » que cette dernière soit locale, nationale ou internationale. Tout Européen qui souhaite étendre sa compétence langagière au-delà de la langue de son milieu proche est confronté à une grande diversité de langues - on a reconnu le statut de langue nationale ou régionale à plus de cinquante d'entre elles dans les États membres du Conseil de la Coopération culturelle, sans compter les langues de la Fédération de Russie. Un automobiliste peut très bien traverser cinq ou six zones linguistiques différentes en une seule journée. Comment va-t-on surmonter ces barrières de communication? Nombreux sont ceux qui souhaiteraient couper le nœud gordien en choisissant une langue comme moyen universel de la communication internationale. Une minorité, petite mais bruyante et agitée, plaide pour l'espéranto inventé précisément dans ce but. Les forces historiques et économiques, toutefois, sont allées loin pour propulser l'anglais à cette place, notamment en ce qui concerne les industries de la communication elles-mêmes. Ce phénomène n'est pas seulement européen mais mondial. En conséquence, l'anglais est devenu la première langue étrangère enseignée

dans la plupart des systèmes éducatifs, entrant ainsi dans une spirale d'auto légitimation. Déjà de nombreux parents estiment qu'un enfant à qui l'école n'offre pas la possibilité de parler anglais couramment est sérieusement désavantagé. Certains planificateurs scolaires considèrent que l'enseignement de l'anglais comme *lingua franca* est nécessaire et suffisant.

L'exclusion qu'ils font d'autres langues étrangères dans les programmes scolaires peut avoir pour but de concentrer les moyens afin de maximiser l'efficacité communicative dans la principale langue de communication internationale ou, simplement, de ne donner qu'un rôle minimum aux langues vivantes dans les programmes scolaires pour laisser plus de place aux mathématiques, aux sciences, à la technologie, aux lettres et à l'apprentissage de la langue maternelle.

Il revient bien évidemment aux autorités compétentes de prendre les décisions en matière de politique linguistique selon leur estimation de la meilleure manière de répondre aux besoins individuels et sociaux. Néanmoins, la politique des institutions européennes se prononce nettement en faveur du plurilinguisme. Cela n'est pas seulement le produit du ressentiment provoqué par les avantages dont jouirait un pays membre en comparaison des autres. Après tout, l'accroissement de l'usage de l'anglais ces dernières années n'a pas entraîné de manière visible un accroissement semblable de la richesse, du pouvoir et de l'influence du Royaume uni dans les affaires européennes.

En fait, l'usage exclusif que font certains anglophones de leur langue maternelle dans les relations internationales peut même avoir un effet politique et économique négatif non négligeable. Cela provient plutôt du fait que, pour un certain nombre de raisons, la nature multilingue de la société européenne rend nécessaire aux Européens, l'acquisition de compétences dans plus d'une langue étrangère. En premier lieu, il ne faut pas surestimer l'étendue et le niveau de compétence en anglais dans différents pays. Dans le cadre de l'Union européenne, moins de 50% de la population parmi les plus jeunes prétend avoir un niveau de compétence communicative utilisable dans cette langue. Dans les groupes d'âge plus élevés, le pourcentage est nettement plus faible. L'impression que l'on comprend et parle l'anglais partout ne tient que pour les contacts touristiques, professionnels ou d'un niveau socioculturel élevé.

Chaque pays vit sa vie nationale dans sa langue nationale et, dans certains cas, quelques langues régionales. Les visiteurs ou les résidents étrangers qui ne savent rien de cette langue ne comprendront rien de ce qu'ils voient ou entendent autour d'eux à moins que ceux avec qui ils ont une compétence linguistique partagée ne l'élucident pour eux. Ils risquent de se trouver marginalisés, voire même isolés. Ils n'auront accès qu'au type d'information que l'on destine à l'étranger. Même si le contact peut être établi à l'aide d'une langue étrangère partagée, la qualité de la communication dépend de la compétence des interlocuteurs dans cette langue ce qui est bien évidemment hors du contrôle de chacun d'entre eux. Si, en particulier, le rôle de cette langue comme *lingua franca* est interprété comme l'utilisation d'un code véhiculaire sans support culturel, elle pourra répondre aux exigences fondamentales de la transaction mais paralyser l'échange d'information et d'opinions sur tout autre chose que les aspects les plus superficiels de la vie privée, des relations sociales et des questions de valeurs et de convictions.

De toute évidence, les gens sont le mieux capables de parler de ce qui les touche lorsqu'ils peuvent utiliser toutes les ressources de leur langue maternelle. Ne pourrait-on pas quelquefois

plaider en faveur de l'apprentissage à lire ce qu'ils écrivent et à comprendre ce qu'ils veulent dire plutôt que d'engager toutes les ressources dans le développement équilibré des compétences dans une, voire deux, langue(s) véhiculaire(s) internationale(s)? Les capacités de réception, qui demandent une reconnaissance de la langue et qui peuvent exploiter une déduction intelligente, offrent une meilleure productivité de l'effort d'apprentissage que les capacités de production qui exigent à la fois la mobilisation de la langue que l'on veut utiliser et la mise en forme du discours pour exprimer le sens voulu, en accord avec les conventions grammaticales et pragmatiques de la langue.

En réalité, face à l'immense complexité des langues et de leurs usages en Europe, personne n'est en mesure de faire autre chose que de brèves incursions dans la complexité multilingue du continent. Comment faire le meilleur usage du temps et des moyens limités dont on dispose pour apprendre une langue est une question centrale pour la planification en langues. Les projets successifs du Conseil de l'Europe ont été fondés sur la conviction qu'il est d'importance décisive de définir des objectifs valables, appropriés et réalisables qui correspondent aux besoins communicatifs des individus dans une société. Comme ces besoins ne se découvrent qu'au cours de la vie adulte, il faut organiser l'apprentissage des langues de manière souple dans une perspective à long terme.

L'apprentissage scolaire des langues ne doit pas être vu comme un processus visant l'acquisition d'un produit fini mais comme la construction de fondations pour un apprentissage et une utilisation ultérieurs. Comme l'a montré Porcher (Porcher, 1980), la nature de l'école en tant qu'institution limite fortement ce qu'on peut y faire à ce moment de la vie. L'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur, en formation continue ou éducation des adultes ne doit pas être considéré comme un supplément facultatif, un ornement ou un passe-temps mais comme une disposition sociale essentielle qui sert des intérêts nationaux importants. Il convient de noter que la demande à ce niveau est plus étroitement liée aux besoins et beaucoup plus diversifiée que celle au niveau scolaire. Par exemple, il n'arrive guère que des adultes veuillent seulement améliorer leur maîtrise d'une langue qu'ils possèdent déjà raisonnablement bien. Plus couramment, ils préfèrent élargir leur compétence vers d'autres langues, avec des objectifs modestes en matière de production mais en visant la compréhension en direct d'autres Européens s'exprimant de la façon qui est leur est la plus familière. On prendra pour exemple les émissions de télévision de la BBC fondées sur ce principe et qui ont attiré une population « nomade », passant d'un cours pour débutant dans une langue à un autre dans une autre langue, tandis que le nombre des téléspectateurs des cours avancés dans une même langue s'amenuise comme le sommet d'une pyramide.

Bien entendu, les techniques modernes sont en mesure de fournir des produits de grande qualité à coût réduit si l'on peut atteindre un auditoire mondial avec une bonne organisation au niveau de la réception (l'extraordinaire succès planétaire de *Follow me*, méthode audiovisuelle conçue à partir de Threshold Level 1990 par BBC, en est un exemple). Toutefois, les techniques les plus récentes permettent une différenciation beaucoup plus grande des produits et des marchés et l'accroissement, pour l'apprenant, de la faculté de choisir et de s'auto diriger. On estime désormais (communication officieuse de David Crystal) que plus de mille langues sont maintenant accessibles et utilisées sur Internet et que l'usage de l'anglais a diminué d'environ 50%. On peut prédire avec confiance que, au fur et à mesure que les multimédias se développent, deviennent plus universellement accessibles et mieux compris,

l'apprentissage des langues à tous niveaux se diversifiera et se décentralisera. L'une des conséquences de cette évolution sera que l'on fera appel à un éventail beaucoup plus large de pourvoyeurs, incluant dans de nombreux cas les apprenants eux-mêmes, pour faire des choix et prendre des décisions relatives aux objectifs et aux méthodes de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues. La mobilité professionnelle et éducative les mettra dans l'obligation de faire état de leurs objectifs et de leurs résultats afin de permettre à d'autres d'exercer leur choix et de relever le niveau général du travail par l'échange d'expérience.

1.4 Pourquoi le CEC est-il nécessaire?

Cette partie résume les raisons pour lesquelles, eu égard tout ce qui précède, il sera pratique pour tous ceux qui s'intéressent à l'apprentissage des langues et à ses débouchés de pouvoir situer leur travail dans un cadre européen plus général tel que celui que propose le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CEC). Il cite les Conclusions du Symposium intergouvernemental de Rüschlikon en Suisse qui recommandait l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement des langues de toutes natures et à tous niveaux et l'évaluation des compétences en langues.

1.5 A quoi le CEC doit-il servir?

Cette partie du CEC insiste sur l'utilisation du *Cadre de référence* comme outil de planification et, en tant que telle, se passe d'explication. Bien évidemment, il y a d'autres utilisations. Le CEC est précieux pour le développement de la prise de conscience, notamment dans l'enseignement supérieur et dans la formation initiale et continue des enseignants. De nombreuses institutions apprécient également le *Cadre de référence* comme outil d'étalonnage et de mesure pour les diplômes et les certifications.

1.6 Quels critères pour le CEC?

Le Symposium de Rüschlikon a défini des critères auxquels le *Cadre de référence* doit répondre.

Il fut convenu que le *Cadre de référence* serait **descriptif** et non prescriptif. Les praticiens devraient l'utiliser pour base de leur réflexion disant ensuite ce qu'ils font et quels sont leurs objectifs et leurs méthodes. Même si le Comité des Ministres a fait des recommandations de politique générale dans l'espoir qu'elle seront suivies au moment de prendre des décisions, le *Cadre de référence* n'a pas pour fonction de dire ce qu'il faut faire. Bien évidemment, le Conseil de l'Europe a son propre point de vue mais qui, si solidement fondé qu'il soit, ne doit ni déterminer ni déformer un cadre descriptif. Ce point, pourtant fondamental, n'a pas toujours été bien compris.

Le *Cadre de référence* se veut aussi **complet** que possible et non sélectif. Il y a de nombreuses façons d'enseigner et d'apprendre. Chacune doit trouver sa place et les moyens de décrire son mode de fonctionnement dans le *Cadre de référence*. Par ailleurs, il ne saurait être exhaustif. Il se doit pourtant d'être **transparent** afin que les utilisateurs - autant ceux qui décrivent leurs

objectifs et leurs méthodes que ceux qui reçoivent les descriptions - puissent distinguer clairement ce qui leur est offert, sans flou ni obscurité. Il doit être **cohérent** en évitant les équivoques et les contradictions internes; à **usages multiples**, c'est-à-dire utilisable de façon différente selon les besoins de l'utilisateur; **ouvert** et **dynamique**, en constante évolution en fonction des lacunes et des défauts inévitables que ses utilisateurs ne manqueront pas de relever. Il sera **non dogmatique**, accueillant toutes les approches et tous les points de vue plutôt que de se conformer à l'une des orthodoxies en vogue. Il doit être **convivial** en évitant le jargon et une complication excessive, encore qu'une extrême simplification soit un autre danger. La communication langagière est un phénomène complexe dont aucune partie n'est hors de propos ou sans importance pour l'ensemble des apprenants. La structure de l'interaction langagière doit être entièrement représentée et si l'on ne peut éviter un certain nombre de termes techniques on n'entrera pas pour autant dans un discours ésotérique.

Les utilisateurs trouveront aussi sans doute utile d'examiner jusqu'où les critères s'appliquent à la description de leurs buts, de leurs objectifs et de leurs méthodes en référence au *Cadre*. Par exemple, dans quelle mesure est-il **complet**? Nous n'entendons pas ici que chaque utilisateur devrait essayer de tenir compte de tout ce qui est présenté dans le *Cadre*. Le *Cadre de référence* doit essayer d'être complet en ce sens qu'il doit pouvoir intégrer tout ce que chacun de ses utilisateurs souhaite préciser. Si des utilisateurs du *Cadre* découvrent qu'il y a des choses qu'ils souhaitent préciser et qui ont été omises, c'est qu'il ne répond pas alors au critère d'exhaustivité. Il serait bon dans ce cas qu'ils formulent leur propre spécification et nous le fassent savoir afin de pouvoir poursuivre le développement du *Cadre*. C'est ce que l'on entend par un cadre ouvert et dynamique. Par ailleurs, il se peut que certains utilisateurs arrivent à la conclusion que le contenu du *Cadre de référence* ne s'applique pas à eux, peut-être parce qu'ils estiment que ce n'est pas pertinent pour les besoins des apprenants auxquels ils pensent, ou que ce n'est pas approprié pour ces apprenants, ou que tout cela va de soi, ou que ce n'est pas prioritaire quand le temps et les moyens sont limités. Par rapport aux descriptions produites par les utilisateurs en termes du CEC, l'« exhaustivité » a un sens différent. Avant de prendre des décisions, l'utilisateur a-t-il bien pesé toutes les options? Tout ce que quelqu'un qui utilise la description voudrait savoir a-t-il bien été inclus à un niveau de détail satisfaisant?

En ce qui concerne la **transparence** et la **cohérence**, on retrouvera les mêmes critères pour le *Cadre* et pour la description: le rédacteur a-t-il été suffisamment explicite pour que l'utilisateur ait une image claire de ce qui est présenté, dans une langue que l'utilisateur puisse comprendre (éventuellement, le cas échéant, à l'aide d'un dictionnaire courant) et en évitant l'imprécision et l'ambiguïté? La description se tient-elle, est-elle cohérente, évite-t-elle de contredire ici ce qu'elle avance là? Est-elle **souple**, prenant en compte les circonstances différentes dans lesquelles elle peut-être utilisée?

Un dernier mot pour éviter tout malentendu: comme *Cadre de référence*, le but est d'être descriptif et non prescriptif. Il existe non pour promouvoir l'uniformité, encore moins l'imposer, mais pour améliorer la communication en entretenant et en encourageant la diversité. Le rappel historique donne une image des valeurs, des convictions et des attitudes qui ont soutenu le Conseil de l'Europe dans son travail sur les langues vivantes. Les utilisateurs sont invités à y réfléchir et à les garder en mémoire lorsqu'ils se servent du *Cadre de référence*, comme d'ailleurs lorsqu'ils travaillent. Toutefois c'est à eux de décider s'ils les font leurs. Le

Cadre de référence est **non dogmatique** et, de ce fait, permet à tout utilisateur de faire connaître ses décisions aux autres plutôt que de les leur imposer.

Il faut reconnaître que le fait même d'élaborer un *Cadre commun de référence* est en soi un acte politique. Au dix-neuvième siècle et dans les années qui ont suivi, de nombreux états nations ont établi ou renforcé l'unité nationale de manière autoritaire, voire répressive, en imposant des programmes nationaux, des certifications, des manuels et même des pratiques de classe identiques pour tous en passant outre aux dispositions diverses (lorsqu'elles existaient) qui tenaient compte des éléments hétérogènes qui les composaient. Il y a de nos jours un plus grand respect de l'identité des minorités et une meilleure reconnaissance du besoin de diversité des mesures éducatives. En même temps qu'il y a l'inquiétude, dans certains lieux, que l'unité européenne ne se fasse au détriment de l'identité nationale. Encourager l'unité du continent tout en respectant et même en accroissant la diversité, avec un lieu démocratique de prise de décision qui se rapproche du lieu de l'apprentissage, tout en facilitant l'information mutuelle et en développant une approche commune aux nombreux professionnels en cause – voilà bien un acte de foi! C'est dans cet état d'esprit que nous invitons l'utilisateur à examiner le *Cadre de référence*.

Deuxième partie - Approche retenue

Ce chapitre a pour but de préparer le lecteur à l'utilisation de l'appareil descriptif qui suit dans les chapitres 4 et 5. Il présente l'analyse de l'utilisation de la langue et de l'utilisateur sur laquelle se fonde la taxonomie (ou système de classification) plus détaillée utilisée ultérieurement. Il est, par conséquent, plus technique mais la terminologie est soigneusement expliquée. Il est bon de lire, annoter et assimiler ce chapitre avant d'aller plus avant. Le chapitre se passe d'explication mais les quelques mots qui suivent peuvent aider à éviter des malentendus.

2.1 Une approche actionnelle

La perspective privilégiée est de type **actionnel**. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. Cela ne signifie pas toutefois que nous n'ayons d'intérêt que pour une activité visible. Parmi les passagers d'un train, celui qui est plongé dans un livre n'est pas moins actif que le couple en face qui poursuit une conversation animée. Même celui qui bâille aux corneilles peut être en train d'imaginer ce qu'il peut attendre d'un entretien vital et préparer non seulement sa défense mais aussi les réponses aux questions éventuelles.

On admet également que la préparation des gens à l'utilisation active de la langue suppose la mise en oeuvre d'un éventail de capacités - pas seulement intellectuelles mais aussi émotionnelles, et la volonté autant que l'exercice de compétences pratiques. Une vision complète de l'utilisation de la langue et de l'utilisateur doit trouver une place pour l'individu dans son intégrité, mais l'individu en situation sociale, comme « acteur social ». Bien évidemment, l'usage de ce terme ne signifie pas que l'on réduise la richesse de la personnalité

humaine à un rôle mais le sauve du danger corollaire d'un isolement individualiste, voire d'un repliement complet sur soi.

L'énoncé résumé de l'utilisation de la langue que l'on trouve dans l'encadré de la page 15 du CEC et la définition des termes utilisés qui suit sont essentiels à la compréhension et à l'utilisation du *Cadre de référence*, comme l'est l'analyse de ces catégories principales, ou paramètres, en sous-catégories. Elles constituent la charpente du chapitre 4 ainsi qu'un certain nombre des échelles proposées en Annexe. Il faut les lire avec soin et s'y référer si le sens des termes utilisés au chapitre 4 est obscur dans ce contexte. À l'inverse, les exemples donnés au chapitre 4 et les propositions d'échelles de l'Annexe peuvent faciliter la compréhension du texte dense et détaillé du chapitre 2.

2.1.1 Compétences générales individuelles

Cette partie est une introduction aux catégories développées en détail dans la partie 5.1. Les utilisateurs noteront l'utilisation du terme « compétence(s) » ici et dans l'ensemble du *Cadre de référence*. On l'utilise non pas pour indiquer avec quelle efficacité l'apprenant est capable d'utiliser la langue mais pour renvoyer à la connaissance, aux capacités et aux attitudes qui sous-tendent l'utilisation de la langue à un quelconque niveau. La partie 5.1 traite de compétences qui ne sont pas propres à la langue mais qui relèvent des activités humaines de toute nature, y compris la communication. Leur développement et leur organisation cognitive sont étroitement liés au développement et à l'organisation de la langue.

2.1.2 Compétences à communiquer langagièrement

Cette partie traite des catégories développées en détail dans la partie 5.2, c'est-à-dire celles qui sont relatives formellement à la structure (linguistique) et à l'utilisation (sociolinguistique et pragmatique) de la langue.

2.1.3 Activités langagières

Cette partie, ainsi que les parties 2.1.4 et 2.1.5, traite de catégories développées en détail au chapitre 4 du CEC. L'ordre dans lequel elles sont examinées ici est quelque peu différent de l'ordre de présentation du chapitre 4 lui-même; cet ordre est influencé par celui de leur apparition dans l'encadré qui figure au début du chapitre 2. En particulier les stratégies qui sont ici analysées avec les tâches et les textes sont traitées au chapitre 4 tout de suite après les activités avec lesquelles elles sont associées. Les utilisateurs remarqueront également que, compte tenu de l'importance accordée aux tâches dans une perspective actionnelle, on consacre tout un chapitre (7) à leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

2.2 Niveaux communs de référence d'une compétence langagière

Cette partie justifie que l'étalonnage de la compétence langagière tienne un rôle prépondérant dans le *Cadre de référence* et ajoute quelques mots de précaution. L'apprentissage de la langue est un processus à long terme et il est important de l'étalonner pour diverses raisons telles que planifier des cours et décerner des diplômes. L'établissement de normes communes est la justification première de l'adoption du *Cadre de référence*.

C'est le chapitre 3 et les Annexes A et B qui traitent les principes de l'étalonnage dans le menu détail. On trouvera des échelles partout dans le document, générales au chapitre 3 et, dans les chapitres 4 et 5 et les Annexes C et D, pour des activités, des tâches et des compétences partout où cela s'avère nécessaire et faisable.

2.3 Apprentissage et enseignement de la langue

Cette partie introduit brièvement les points qui seront traités en détail dans les chapitres 6, 7 et 8 du CEC. Elle renvoie de nouveau au chapitre 1 et à la relation entre le *Cadre* comme outil descriptif de référence et les déclarations politiques du Conseil de l'Europe.

2.4 Evaluation

Cette partie complète la présentation introductive de l'approche adoptée en anticipant les intentions et le contenu du chapitre 9. Elle fait également référence au *Portfolio européen des langues* (PEL) que l'on mentionne aussi brièvement en 8.4.2. Le PEL utilise les niveaux et les descripteurs du *Cadre de référence* à la fois pour indiquer les niveaux relatifs des certifications obtenues par ses détenteurs et pour guider leur auto-évaluation. Il peut être utile aux utilisateurs du *Cadre de référence* d'en savoir un peu plus sur la structure et les fonctions du PEL.

Le Portfolio européen des langues

Le Conseil de l'Europe a récemment conçu et réalisé un *Portfolio européen des langues* avec lequel tous les apprenants en langues de tout âge et de toute origine culturelle en Europe peuvent faire le bilan de leurs capacités langagières et de leurs expériences culturelles significatives de toute nature dans un document reconnu.

Le Portfolio est un document personnel que l'apprenant garde en sa possession et qu'il met régulièrement à jour. Il comprend trois parties:

- *un passeport* de langues dans lequel il peut enregistrer ses qualifications et ses capacités langagières (formelles et informelles) sous une forme reconnue internationalement;
- *une biographie linguistique et culturelle* dans laquelle les apprenants peuvent décrire leur connaissance de la langue et leurs expériences d'apprentissage dans un nombre de langues aussi élevé que possible;
- *un dossier* qui contient des échantillons des travaux de l'apprenant.

Le Portfolio vise à motiver les gens à apprendre des langues en contexte scolaire ou extra-scolaire; il contribue également à la mobilité en Europe en fournissant un état clair des capacités langagières d'un individu qui peut s'avérer utile pour poser sa candidature à un poste, entrer dans un organisme de formation, etc.

Les règles d'accréditation des modèles de PEL ont fait l'objet d'un accord et un Comité européen de validation responsable des accréditations a été nommé sous l'autorité du Comité de l'éducation du Conseil de coopération culturelle. Le Portfolio a été lancé au cours de l'Année européenne des langues en 2001. Plus d'information est disponible sur le site de la Division des Politiques Linguistiques pour le portfolio: <http://culture.coe.int/portfolio>.

Troisième partie - Niveaux communs de référence

A la suite de la partie 2.2 qui expose les raisons de faire qu'un ensemble de niveaux communs de référence de compétence langagière soit au cœur du *Cadre européen commun de référence*, ce chapitre traite des échelles de compétence: les critères auxquels elles doivent répondre, le nombre et la définition des niveaux proposés, la nature des descripteurs utilisés pour définir les niveaux et les façons d'utiliser les niveaux.

3.1 Critères pour les descripteurs des niveaux communs de référence

Cette partie examine brièvement les questions fondamentales qui seront traitées plus longuement en annexe. Elle signale que les échelles doivent être immédiatement significatives pour les apprenants, sans être trop spécifiques pour autant si on veut qu'elles soient communes à différents types d'apprenants. Elles devront être solidement fondées d'un point de vue théorique mais formulées de sorte que les utilisateurs puissent les comprendre aisément et les appliquer à leur propre cas. Il faut une combinaison judicieuse d'intuition et de validation objective pour produire des descripteurs et s'assurer qu'ils répondent aux critères énoncés.

3.2 Niveaux communs de référence

Cette partie présente brièvement les six niveaux à utiliser dans la plupart des cas tout au long du *Cadre de référence* et reliés aux propositions antérieures du Conseil de l'Europe. Certains ont été produits lors des premiers travaux de recherche sur un éventuel système d'unités et de crédits pour appuyer et offrir une structure de planification et valider les résultats de l'apprentissage des langues par les adultes partout en Europe. Partant de ce projet, on produisit le *Niveau seuil* comme une tentative pour définir de façon fouillée le niveau minimum de compétence langagière qui permettrait à un apprenant de langue de se conduire de manière indépendante dans les échanges de la vie quotidienne ainsi que de partager des informations et des idées avec autrui. Le « minimum » s'avéra être d'une grande exigence et demander un effort d'apprentissage considérable. Le *Niveau seuil* fut très novateur. Il fut à l'origine de l'approche « notionnelle-fonctionnelle » qui part de ce que l'apprenant doit faire avec la langue pour définir quelle langue il lui faut acquérir – essentiellement la « perspective actionnelle » du *Cadre de référence*. Le concept du *Niveau seuil* a d'abord été appliqué à l'anglais avant de l'être maintenant à plus de vingt langues européennes dont la liste se trouve dans la Bibliographie générale. Les chapitre 4 et 5 s'inspirent largement des catégories et des classes du *Niveau seuil*. Toutefois, le *Niveau seuil* (comme le *Waystage* et le *Vantage* qui précèdent et suivent respectivement le *Niveau seuil*) n'a pas été conçu comme un modèle exhaustif mais plutôt comme un objectif défini pour un public particulier et précis.

3.3 Présentation des niveaux communs de référence

Cette partie présente les trois tableaux d'étalonnage globaux qui sont déjà largement utilisés pour donner, en une vue d'ensemble, la caractérisation des six niveaux sur lesquels le traitement de la compétence langagière dans le *Cadre de référence* est fondé.

Le Tableau 1 présente en trois ou quatre phrases ce que l'apprenant est capable de comprendre et de produire dans une langue étrangère ou seconde à chaque niveau. Bien évidemment, un énoncé aussi condensé ne saurait être exhaustif. L'interaction et la médiation ne font pas l'objet d'un traitement explicite, pas plus que ne sont précisées les conditions dans lesquelles les apprenants seront capables de satisfaire aux critères de la performance. Rien n'est dit de la façon dont les apprenants pourront faire ce qui est spécifié. Il reste beaucoup à compléter et à interpréter, en partie en se reportant aux autres tableaux du *Cadre de référence*, en partie en utilisant son bon sens à la lumière de son expérience. Il n'en reste pas moins qu'un énoncé, même condensé, de ce qu'un apprenant type peut faire à chacun des niveaux est précieux comme point de départ, comme la pierre sur laquelle on construira l'édifice.

Le Tableau 2 développe le Tableau 1 en distinguant les « quatre aptitudes » et en incluant l'interaction orale. C'est le tableau le plus couramment utilisé, par exemple comme base d'auto évaluation par les détenteurs d'un *Portfolio européen des langues*.

Le Tableau 3 caractérise les six niveaux en utilisant quelques critères classiques dans l'évaluation de la compétence langagière: *l'étendue*, les ressources lexicales et grammaticales dont dispose l'apprenant; *la correction*, la capacité de puiser dans ces ressources avec régularité et sans erreurs ni fautes; *l'aisance*, la capacité d'utiliser ces ressources en temps réel afin de produire un discours correctement construit, avec une intonation et un rythme normaux, sans hésitations ni faux départs, etc.; *l'interaction*, la capacité de tenir une conversation sans créer, chez l'interlocuteur, des problèmes de communication et *la cohérence*, la capacité de faire usage des ressources à la disposition de l'apprenant pour créer un discours structuré.

3.4 Exemples de descripteurs

Cette partie donne l'origine et les caractéristiques des « descripteurs » utilisés pour définir les différents aspects de la compétence langagière spécifiés dans les tableaux.

3.5 Souplesse d'une approche arborescente

Cette partie importante montre, en s'appuyant sur quatre exemples, comment le système de base sur six niveaux peut être développé (ou éventuellement réduit) pour répondre aux besoins des utilisateurs concernés par un public d'apprenants qu'il faut distinguer plus (ou moins) finement que ne le permettent les définitions générales du système sur six niveaux. Par exemple, lors des étapes initiales de l'apprentissage de la langue, à l'euphorie ressentie par le fait de se trouver capable de communiquer un tant soit peu succède souvent un découragement devant la montagne qu'il faut gravir et l'impression de ne faire aucun progrès, ou si peu. Il peut alors être plus facile d'alimenter la motivation en se donnant des buts à court terme qu'on pourra reconnaître avoir atteints. Ces buts à court terme peuvent tous appartenir au même

niveau du système sur six niveaux. Un établissement éducatif donné peut très bien prendre des mesures pour aller à petits pas. Le *Cadre de référence* lui-même n'essaie pas de définir des niveaux intermédiaires dont le nombre, en principe et en réalité, est indéfini. Il reviendra à l'établissement de le faire en utilisant l'appareil descriptif plus extensif des chapitres 4 et 7.

Un autre problème existe au sommet du système à six niveaux. Le niveau C2 ne représente pas un niveau de perfection que l'on ne saurait atteindre mais plutôt le niveau le plus élevé qu'il est pratique de se fixer comme objectif aux cours de langue générale et aux examens officiels. Il peut arriver que certaines institutions, qui s'intéressent à la compétence langagière au niveau professionnel le plus élevé, souhaitent que leurs critères de certification soient à un niveau encore plus élevé ou, plus probablement, que soient développés des modules hautement spécialisés plutôt que de définir globalement des objectifs. Elles peuvent alors peut-être considérer le niveau C2 comme un niveau d'entrée et utiliser l'appareil taxonomique des chapitres 4 et 7 pour définir le contenu des modules.

En tout cas, cette partie veut montrer que la question « Combien de niveaux? » reste ouverte. Un système sur six niveaux semble correspondre très largement à la pratique courante dans le domaine et la distinction entre les niveaux y est suffisante pour permettre aux établissements d'étalonner leurs systèmes en s'y référant. Il n'y a nulle intention de réduire la liberté des organismes à prendre les dispositions qui vont le mieux dans le sens de leurs usagers.

3.6 Cohérence du contenu des Niveaux communs de référence

Cette partie justifie et décrit en détail les six niveaux ainsi que trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+ et B2+) qui se situent dans les régions couvertes par le *Waystage*, le *Niveau seuil* et le *Vantage* où l'on trouve de nombreux apprenants (notamment des adultes).

3.7 Comment lire les échelles d'exemples de descripteurs

Cette partie traite deux points en particulier: a) il se peut que les descripteurs aux niveaux successifs ne spécifient pas les mêmes paramètres de description. En ce cas, le progrès adéquat sur la façon dont on satisfait à un critère au niveau inférieur peut être déduit; b) de nombreux tableaux paraissent incomplets. Il n'y a pas de description pour un ou plusieurs niveaux. On y trouvera les raisons et des suggestions pour traiter de tels cas.

3.8 Comment utiliser les échelles de descripteurs de compétence langagière

Cette partie distingue différents utilisateurs et les buts pour lesquels ils peuvent utiliser les Niveaux communs de référence.

3.9 Niveaux de compétence et niveaux de résultats

Cette partie étudie la relation entre les *niveaux* qui énoncent des objectifs et des critères de résultats en termes de oui/non et les *notes* qui classent les apprenants selon la façon dont ils ont réussi à satisfaire aux critères et à atteindre les objectifs.

Quatrième partie - L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur

A la suite des trois premiers chapitres d'introduction et d'élucidation, le chapitre 4 présente un plan détaillé de catégories pour la description de la langue et de l'utilisateur de la langue. Pour en faciliter la consultation rapide, les utilisateurs trouveront sans doute pratique que le sommaire de ce chapitre soit donné ci-dessous:

- 4.1 Le contexte de l'utilisation de la langue**
 - 4.1.1 domaines
 - 4.1.2 situations
 - 4.1.3 conditions et contraintes
 - 4.1.4 le contexte mental de l'utilisateur/apprenant
 - 4.1.5 le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)

- 4.2 Thèmes de communication**

- 4.3 Tâches communicatives et finalités**

- 4.4 Activités de communication langagières et stratégies**
 - 4.4.1 activités de production
 - 4.4.1.1 production orale (parler)
 - 4.4.1.2 production écrite (écrire)
 - 4.4.2 activités de réception
 - 4.4.2.1 écoute ou compréhension de l'oral
 - 4.4.2.2 lecture ou compréhension l'écrit
 - 4.4.2.3 réception audiovisuelle
 - 4.4.3 activités d'interaction
 - 4.4.3.1 interaction orale
 - 4.4.3.2 interaction écrite
 - 4.4.4 médiation

- 4.5 Opérations de communication langagière**
 - 4.5.1 planification
 - 4.5.2 exécution
 - 4.5.2.1 production
 - 4.5.2.2 réception
 - 4.5.2.3 interaction
 - 4.5.3 contrôle
 - 4.5.4 gestes et actions
 - 4.5.5 comportement para linguistique
 - 4.5.6 éléments para textuels

- 4.6 Le texte**
 - 4.6.1 supports
 - 4.6.2 genres et types de textes
 - 4.6.2.1 textes oraux
 - 4.6.2.2 textes écrits

Conformément à la perspective actionnelle choisie, on suppose que l'apprenant en langue se prépare à devenir un utilisateur de la langue, de sorte que le même système de catégories s'appliquera aux deux. Il faut toutefois apporter une restriction importante. L'apprenant d'une seconde langue (et culture) ou d'une langue étrangère ne perd pas sa compétence en langue et culture maternelles. Pas plus que la nouvelle compétence n'en est entièrement séparée. L'apprenant ne se contente pas d'acquérir deux moyens distincts et indépendants d'agir et de communiquer. L'apprenant en langue acquiert une **compétence interculturelle et plurilingue**. Les compétences linguistiques et culturelles, en rapport avec chaque langue, se modifient par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et savoir-faire acquis ainsi qu'à une personnalité plus riche et plus complexe; elles contribuent également à l'accroissement de la capacité à apprendre d'autres langues et à une plus grande ouverture à des expériences culturelles nouvelles, ainsi qu'à la capacité de médiation, par l'interprétation et la traduction, entre deux locuteurs des langues en question qui ne peuvent communiquer directement. On accorde bien évidemment une place à ces activités (4.4.4) et compétences (5.1.1.3, 5.1.2.2 et 5.1.1.4) qui différencient l'apprenant en langue du locuteur natif monolingue.

Encadrés. Vous constaterez qu'à partir de ce point chaque partie est suivie d'un encadré dans lequel on invite l'utilisateur « à envisager et expliciter selon le cas » les réponses à une ou plusieurs questions qui suivent. L'alternative « avoir besoin de/être outillé pour/devoir » renvoie respectivement à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation. Le contenu de l'encadré est formulé comme une invitation plutôt que comme une injonction afin de souligner le caractère non directif qui a présidé à l'élaboration du *Cadre de référence*. Si un utilisateur considère que toute une partie ne le concerne pas, il est inutile qu'il entre dans le détail de chaque point de cette partie. Dans la plupart des cas, néanmoins, nous espérons que l'utilisateur du *Cadre de référence* réfléchira aux questions des encadrés et prendra position dans un sens ou dans l'autre. Si cette position est significative, elle peut être formulée à l'aide des catégories et des exemples donnés et complétée, si nécessaire, dans le but en question.

L'analyse de l'utilisation de la langue et de l'apprenant/utilisateur contenue dans le chapitre 4 est fondamentale pour l'utilisation du CEC. Elle propose, en effet, un système structuré de paramètres et de catégories qui devrait permettre à tous ceux qui sont impliqués dans l'apprentissage, l'enseignement ou l'évaluation des compétences en langues d'examiner et de présenter, en termes concrets et au niveau de détail qu'ils jugent nécessaire, ce qu'ils attendent des apprenants auprès de qui ils assument la responsabilité de les rendre capables de faire quelque chose avec une langue et ce qu'ils doivent savoir pour pouvoir agir. Le but de ce chapitre est d'être complet mais non exhaustif. Les concepteurs de cours, les auteurs de manuels, les enseignants et les examinateurs seront amenés à prendre des décisions concrètes et très détaillées en ce qui concerne le contenu des textes, des exercices, des activités, des tests, etc. Cette procédure ne peut jamais se réduire à choisir simplement dans un menu donné. Ce niveau de décision doit être entre les mains des praticiens concernés et faire appel à leur jugement et à leur créativité. Toutefois ils devraient trouver ici tous les aspects essentiels de l'utilisation de la langue et de la compétence qu'ils ont besoin de prendre en compte. La structure générale du chapitre 4 se présente donc comme une liste de contrôle; c'est la raison pour laquelle elle est présentée au début du chapitre. On recommande aux utilisateurs de se familiariser avec cette structure d'ensemble et de s'y référer lorsqu'ils se posent des questions telles que:

Puis-je prévoir les domaines dans lesquels travailleront mes apprenants et les situations dans lesquelles ils se trouveront? Si oui, quel rôle y joueront-ils? À quel type d'interlocuteur auront-ils affaire? Quelles seront leurs relations personnelles ou professionnelles et dans quels contextes institutionnels? Quels seront leurs objets de référence? Quelles tâches devront-ils accomplir? Quels sujets auront-ils à traiter? Devront-ils parler ou simplement lire, écouter et comprendre? Qu'auront-ils à lire ou écouter? Dans quelles conditions devront-ils agir? À quelle connaissance du monde ou d'une autre culture devront-ils faire appel? Quelles capacités devront-ils développer? Comment peuvent-ils rester eux-mêmes sans être mal compris? De quoi, dans tout cela, puis-je assumer la responsabilité? Si je ne peux pas prévoir les situations dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue, comment puis-je le mieux les préparer à communiquer sans leur faire faire des apprentissages inutiles? Que puis-je leur donner de durable quel que soit le cours ultérieur de leurs carrières?

En tout état de cause, le CEC ne peut apporter de réponse à toutes ces questions. En fait, c'est justement parce que la réponse dépend entièrement de la situation d'enseignement/apprentissage et, surtout, des besoins, des motivations, des caractéristiques et des moyens des apprenants et des autres parties concernées, que la diversification des dispositions à prendre est nécessaire. Le chapitre 4 a pour fonction d'organiser le problème de sorte que l'on puisse examiner les solutions et, le cas échéant, en débattre de façon transparente et rationnelle et faire connaître les décisions clairement et concrètement à ceux qu'elles touchent.

4.1 Le contexte de l'utilisation de la langue

On admet depuis longtemps déjà que l'utilisation de la langue varie largement selon les exigences du contexte. À cet égard, la langue n'est pas un outil conceptuel neutre comme, disons, les mathématiques. Le besoin et le désir de communiquer surviennent dans une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication sont une réponse à la situation. La première partie du chapitre 4 est donc consacrée aux différents aspects du contexte.

4.1.1 Domaines

Le concept de domaine est important à bien des égards. Si l'on sait dans quel(s) domaine(s) l'apprenant utilisera la langue on pourra choisir les thèmes, les activités, les tâches et les textes en évitant largement ce qui s'avérerait un apprentissage hors de propos. Par ailleurs, les circonstances changent et il n'est rien de plus hors de propos qu'une extrême spécialisation dans un domaine que l'apprenant abandonne ensuite. Les domaines proposés ici sont particulièrement vastes.

4.1.2 Situations

Le Tableau 5 illustre au moyen d'exemples les différentes composantes des situations et montre clairement à quel point notre compréhension des gens, des choses et des événements dépend des situations et des domaines dans lesquels nous les rencontrons. Les exemples s'appuient, bien sûr, sur la culture anglaise. Nombre d'entre eux conviennent à d'autres pays d'Europe mais, dans tous les cas, les utilisateurs devront réfléchir et décider de quelles

situations ils souhaitent traiter et choisir en conséquence les lieux, les institutions, etc. qui y sont inclus. Les utilisateurs remarqueront que cette partie traite du contexte dans lequel on utilise la langue. On ne doit pas oublier non plus qu'une situation n'est pas un concept statique mais dynamique façonné par l'interaction des participants.

4.1.3 Conditions et contraintes

Cette partie rappelle à l'utilisateur que la performance de l'apprenant, comme celle de tout autre utilisateur de la langue, est largement affectée par les conditions dans lesquelles elle se déroule. On trouve des exemples des paramètres les plus courants de la situation. Ces exemples ne sont nullement exhaustifs et l'on conseille aux utilisateurs de réfléchir aux conditions et aux contraintes qui peuvent avoir un effet sur la capacité de l'apprenant à apprendre ou à donner le meilleur de lui-même lors des tests et des examens. L'exemple de la formation de pilotes de ligne a pour but d'alerter les utilisateurs sur la nécessité d'envisager la réalité des situations de communication lorsqu'on prépare les apprenants à les affronter réellement.

4.1.4 Le contexte mental des utilisateurs/apprenants

La situation ne se définit pas seulement par les conditions matérielles et sociales dans lesquelles la communication a lieu. On a montré que deux membres d'un même auditoire n'« entendent » pas la même conférence, pas plus que deux élèves de la même classe ne suivent le même cours. Nous réagissons tous différemment aux sollicitations extérieures selon la façon dont elles s'ajustent à notre expérience et à nos attentes. Il faut tenir compte de ces remarques (et l'on en donne des exemples) pour la préparation d'un cours ou d'une leçon. Enseignants et examinateurs doivent être sensibles, par exemple, au fait qu'une discussion personnelle qui aurait trait à la vie de famille peut se révéler perturbatrice pour un apprenant dont les parents sont séparés ou qui vient de subir un deuil. Des changements soudains de sujets peuvent également désorienter l'apprenant qui aura du mal à renouer les fils du discours, en particulier s'il/elle n'est pas en mesure de s'interposer ou d'utiliser des stratégies de compensation.

4.1.5 Le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)

Nous ne pouvons pas nous contenter d'examiner seulement le cadre et l'activité mentale de l'apprenant/utilisateur. L'interaction en classe entre maître et élèves et entre élèves, tout comme entre l'examineur et le candidat d'un oral, ou entre les candidats dans une épreuve de groupe, suppose obligatoirement que s'établissent et se développent des relations interpersonnelles. Si cette procédure tourne mal, peut-être par défaut d'affinité, l'apprentissage peut être freiné et l'évaluation donner des résultats trompeurs. D'un autre côté, un candidat docile qui maîtriserait quelques techniques d'approbation peut faire illusion et donner l'impression artificielle qu'il comprend et s'exprime aisément.

4.2 Thèmes de communication

Il est important de distinguer les *thèmes* des *tâches* et *finalités*. Par exemple, on peut apprendre « emploi » et « achats » en tant qu'activités sociales respectivement dans les domaines public et professionnel. La question se pose alors de savoir comment nous préparons les apprenants à utiliser la langue de manière efficace et appropriée dans leur travail et en situation d'achat de

biens et de services. Pourtant, « emploi » et « achats » peuvent être également des thèmes ou des sujets de conversation dans la vie privée, quand on échange des informations et des opinions sur la profession que l'on exerce ou si l'on aime ou déteste les soldes d'hiver. De même, il est important de distinguer l'expression directe d'émotions et la manière dont on en parle. Une personne profondément déprimée peut évoquer tristement le bonheur des temps passés. Il est certain que la distinction peut sembler formelle. Quand quelqu'un dit « Je suis très heureux aujourd'hui » il est probable qu'il exprime ses sentiments en même temps qu'il les décrit. Par ailleurs, de jeunes adolescents scolarisés et qui ne sont pas encore entrés dans le monde du travail peuvent porter un très vif intérêt au thème de l'emploi et discuter des pour et des contre de différents métiers et professions.

On s'est largement inspiré de la classification des thèmes du chapitre 7 du *Threshold Level 1990* que l'utilisateur pourra consulter. Néanmoins comme l'énonce le *Cadre de référence*, on a sélectionné les thèmes proposés à la lumière des besoins et des intérêts supposés du public particulier défini au chapitre 2 de ce document. Conformément aux centres d'intérêt quelque peu différents des enfants du premier cycle du secondaire, M. Van Ek a proposé un schéma modifié pour les « notions spécifiques » dans son *Threshold Level for Schools*. En principe, chaque concepteur examinera les besoins, motivations et caractéristiques du public cible et choisira thèmes et sous-thèmes en conséquence. Des exemples sont donnés.

4.3 Tâches communicatives et finalités

4.3.1 On recommande aux utilisateurs de lire cette partie en relation avec les parties 7.1 à 7.3 dans lesquelles le sujet est approfondi et détaillé.

4.3.2 Ils trouveront également d'autres exemples de spécification de tâches communicatives et de finalités dans le chapitre 7 de *Threshold Level 1990* et du *Vantage Level*. On peut les utiliser comme modèles pour préciser concrètement ce que les apprenants devront être capables de faire en tant qu'utilisateurs dans les domaines représentés ici.

4.3.3 Toutefois, le CEC se doit d'examiner des finalités autres que celles qui concernent les échanges de la vie quotidienne et ceux d'information et d'opinion. En conséquence, la partie 4.3.3 traite du rôle des tâches dans le processus même d'enseignement des langues et propose des rubriques dans le cadre desquelles on peut les planifier et en rendre compte.

4.3.4 Utilisation ludique de la langue

L'utilisation ludique de la langue arrive souvent, dans l'enseignement, comme une détente après des activités plus sérieuses. En fait, elle joue un rôle très important dans le développement de la langue maternelle en attirant l'attention sur la langue en tant que telle. Les jeux sur (ou avec) la langue font également partie des activités de loisir des adultes et figurent largement, par exemple, dans les divertissements télévisuels. Pour une étude à jour, voir Cook, G. (2000) *Language play, language learning*. Oxford, OUP.

4.3.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue

Les activités ludiques et esthétiques vont des jeux les plus simples, comptines et chansons, jusqu'à l'appréciation esthétique de la grande littérature. Comme le montrent les exemples, elles trouvent leur place dans l'éducation mais aussi à tous les âges dans la vie quotidienne des gens. On n'essaie pas, dans cette partie, de traiter la question de la place des études littéraires en rapport avec l'apprentissage des langues vivantes et le développement de compétences interculturelles; on se contente d'identifier et d'exemplifier les types d'activités concernées. Les utilisateurs qui se préoccupent de ces questions souhaiteront éventuellement poursuivre le développement de la partie 4.3.5.

4.4 Activités de communication langagière et stratégies

Cette partie est l'une des plus importantes du chapitre 4. Les « activités », dans l'acception qu'on donne ici au mot, doivent être distinguées des tâches et finalités. Le mot recouvre ce que l'on appelle communément « les quatre aptitudes »: parler, écouter, lire et écrire, mais vues sous un angle différent. Dans notre perspective actionnelle nous considérons qu'une « aptitude » est l'ensemble des capacités nécessaires à une performance donnée plutôt que la performance même; on les traitera donc au chapitre 5 comme un aspect de la compétence. On utilise alors le terme « activités » pour renvoyer à une classe d'actions. Nous distinguerons ici les activités réceptives des activités productives ainsi que celles qui supposent un stimulus auditif de celles qui supposent un stimulus visuel. Cela débouche sur la classification habituelle en quatre parties.

Cependant, nous distinguons aussi les activités unidirectionnelles dans lesquelles l'utilisateur/apprenant n'est engagé que dans la production ou la réception d'un texte oral ou écrit de celles pour lesquelles l'utilisateur/apprenant est appelé à jouer le rôle de producteur et de récepteur. Nous réservons les termes « compréhension de l'oral », « compréhension de l'écrit », « production orale », « production écrite » aux activités unidimensionnelles. En ce qui concerne la seconde catégorie, nous distinguons les activités interactives dans lesquelles il y a un échange verbal avec un interlocuteur (une conversation, par exemple) des activités de médiation dans lesquelles l'utilisateur/apprenant sert de canal de communication entre d'autres interlocuteurs (par exemple, en qualité d'interprète). Nous croyons ces distinctions utiles parce que ces types d'activités sont de nature très différente comme le montrent les exemples et exigent d'être traitées différemment dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Elles supposent aussi des types de supports différents traités de différentes manières. Les points soulevés ici sont traités ultérieurement en 4.6.4.

Les parties 4.4.1 à 4.4.4 traitent successivement de la production, de la réception, de l'interaction et de la médiation avec des subdivisions qui prennent en compte respectivement l'oral et l'écrit. Dans chaque cas, on définit d'abord l'activité. On donne ensuite des exemples de différentes sortes d'activités dans chaque catégorie, suivis de la présentation des échelles de compétence pour l'activité en question et d'une analyse des stratégies mises en œuvre par l'utilisateur de la langue pour la mener à bien.

On remarquera que l'on utilise ici « stratégie » pour désigner les opérations mentales déclenchées par l'utilisateur de la langue afin de s'engager dans une activité. Le terme ne se

limite pas, comme c'est le cas dans des publications récentes, à désigner les moyens de surmonter les obstacles à une communication réussie.

La partie 4.4.5 est consacrée à la communication non-verbale. L'approche actionnelle considère que la langue n'est que l'un des aspects d'un événement de communication complet dans lequel les participants échangent de l'information et parviennent à une compréhension mutuelle par tous les moyens à leur disposition. De plus, comme la langue n'est pas, le plus souvent, le seul moyen de communication mis en oeuvre, cette partie tient également compte de gestes qui peuvent accompagner le discours et en modifier l'usage ainsi que du comportement para linguistique tel que le langage du corps, l'utilisation d'onomatopées et de caractéristiques vocales qui ne font pas partie du système de la langue en tant que tel et ont une signification propre. Ainsi, en anglais ni en français, les clicks ne sont des phonèmes (sons discriminatifs) mais ils peuvent être utilisés pour exprimer une légère réprobation. Il est difficile de représenter ces sons non phonologiques avec les moyens courants de l'écrit. Les utilisateurs à qui l'Alphabet Phonétique International est familier noteront la polysémie de la transcription des exemples donnés.

De nombreux apprenants, notamment débutants et avec des ressources linguistiques très limitées, peuvent s'appuyer sur leur utilisation pour faire passer le sens. Néanmoins, le sens et l'utilisation des moyens para linguistiques de communication varient d'une communauté à l'autre de sorte qu'ils ne correspondent pas nécessairement aux frontières linguistiques et qu'on ne peut pas s'y fier.

On n'a pas essayé de traiter la langue des signes. Le Conseil de l'Europe serait heureux que des chercheurs et des praticiens dans ce domaine communiquent avec lui pour étudier les possibilités d'une application du *Cadre de référence* à leur situation.

La partie 4.4.5.3 traite de ce qu'on appelle, par analogie avec le para linguistique, les traits du « para textuel », des moyens utilisés dans les manuscrits ou le texte imprimé pour insister sur les mots ou souligner le regroupement ou l'importance relative de phrases et d'expressions. De même, les illustrations, les schémas, les tableaux, etc. servent à transmettre le sens et à apporter de l'information de façon plus économique ou plus frappante qu'un texte discursif.

4.5 Opérations de communication langagière

Un acte de communication réussi résulte d'opérations complexes où intervient une suite d'événements. La réception et la production d'oral et d'écrit exige une succession d'actes physiques et mentaux à un niveau élevé de capacité. Pour le locuteur natif adulte, le processus se déroule sans à-coups et, le plus souvent, inconsciemment. En principe, seules les capacités de planification cognitive et d'interprétation de haut niveau impliquent un choix conscient et une manipulation. Les opérations réalisées attirent notre attention surtout lorsque de jeunes enfants développent les capacités nécessaires ou quand, plus tard dans la vie - habituellement après un accident cérébral - leur fonctionnement se détériore. En gros, les opérations de communication et la succession d'actes spécifiques qu'elles entraînent constituent l'un des universaux humains et sont l'objet des études psycholinguistiques. W.J.M. Levelt par exemple, dans un ouvrage d'environ 500 pages, *Speaking: from intention to articulation*, rend compte de la recherche sur la parole. P. Danes et E. Pinson dans *The Speech Chain* en donnent une

présentation plus simple. Lorsque, par la suite, on apprend une langue étrangère, il faut reprogrammer les opérations et réapprendre les habiletés. Ce ré-apprentissage est partiellement facilité et partiellement entravé par les capacités préexistantes dont le fonctionnement est devenue une routine. Les actions et les réactions sont obligatoirement plus conscientes, plus lentes et moins fiables. Il y a une tension inévitable entre l'accroissement des compétences et l'accroissement de la capacité de contrôle des opérations de production et de réception. À l'opposé, certains apprenants « savent » beaucoup d'une langue tout en étant incapables de mettre leur savoir en pratique, tandis que d'autres peuvent s'exprimer couramment et sans erreur mais en ayant très peu de langue à leur disposition. Pour tout programme d'enseignement/apprentissage de langue et pour toute évaluation, il est important de trouver le juste équilibre entre le développement des capacités et l'élargissement des compétences en tenant compte des besoins et des caractéristiques des apprenants concernés.

La partie 4.5 passe en revue l'ensemble des capacités qui entrent en jeu dans les opérations de planification, d'exécution et de contrôle de la production, de la réception et de l'interaction en langue. Il serait bon de la lire en parallèle aux parties relatives à *stratégies* en 4.4.

4.6 Le texte

Dans un acte de communication, le texte est l'objet linguistique, externe aux participants, qui les relie. C'est le produit d'une opération de production et l'apport d'une opération de réception. En cas d'interaction, la succession des contributions alternées des participants peut être considérée comme un seul texte (par exemple, un dialogue).

Les textes (oraux ou écrits) sont au centre de tout acte de communication et constituent la seule partie observable de la succession d'opérations mises en oeuvre. Ils sont aussi au centre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues puisqu'on utilise essentiellement les apprenants pour comprendre et produire des textes. Ils sont incontestablement au centre de l'évaluation puisqu'une grande part de l'évaluation consiste à présenter un texte au candidat et à lui demander d'en produire un autre en réponse (bien que dans l'évaluation par aptitude on essaie de tester la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite séparément en réduisant, souvent de manière artificielle, le rôle des aptitudes non testées par l'utilisation de la langue maternelle et celle de stimuli et de réponses non verbales, etc.).

Les parties 4.6.1 et 4.6.2 étudient la relation du texte et de son support et montrent que cette relation n'est pas purement arbitraire. La partie 4.3 inventorie et classe les différents types de textes de la vie quotidienne, sans prétention d'exhaustivité. Elle contient également des échelles sur la prise de notes en conférence ou lors de séminaires et sur le traitement du texte. Il n'y a pas de descripteurs pour la prise de notes car la participation à un séminaire ou l'audition d'une conférence universitaire supposent déjà des compétences supérieures à ce niveau. La partie 4.6.4 traite de la relation entre un texte et l'activité à laquelle il appartient. Comme déjà mentionné, il est recommandé de lire cette partie parallèlement aux rubriques correspondantes de 4.4.

Il y a une relation étroite, autant dans le contexte éducatif que dans la vie réelle, entre les finalités qui président à la production d'un texte, le support qui le porte, sa forme et son

contenu et les activités mises en oeuvre dans les opérations de réception et de production. La partie 4.6 a pour finalité générale d'explorer cette relation et, dans une certaine mesure, de l'illustrer et de la codifier afin d'aider les utilisateurs du CEC à traiter les questions soulevées.

Cinquième partie - Les compétences de l'utilisateur/apprenant

Ce guide a jusqu'ici traité relativement en détail ce que l'on invite les utilisateurs/apprenants à faire comme participants dans des actes de communication ainsi qu'avec les textes qu'ils produisent ou auxquels ils réagissent. Il faut maintenant porter l'attention sur ce qui rend les êtres humains capables d'entrer dans des actes de communication de ce type.

Le terme « compétences » désigne l'ensemble des connaissances et des capacités auxquelles les personnes doivent faire appel.

(N.B. relatif au texte originale en anglais: le terme « competence(s) » est utilisé régulièrement tout au long de la version anglaise du CEC. Le terme anglais « competencies » employé fréquemment de nos jours, au pluriel mais rarement au singulier, en linguistique appliquée a été évité dans la version anglaise du document. La différence est stylistique; on ne veut pas véhiculer de différence de sens).

Pour des raisons pratiques, il a semblé utile de classer les compétences selon le plan présenté ci-dessous. Nous souhaitons toutefois souligner que ce plan ne prétend en aucune façon faire autorité, que ce soit au plan philosophique ou au plan scientifique. Notamment, il a semblé important de distinguer les compétences directement mises en oeuvre dans la langue des compétences plus générales, bien que le fonctionnement de la langue dépende d'une relation étroite entre les deux.

5.1 Compétences générales:

- 5.1.1 Savoir
 - 5.1.1.1 culture générale (connaissance du monde)
 - 5.1.1.2 savoir socioculturel
 - 5.1.1.3 conscience inter culturelle
- 5.1.2 Savoir-faire
 - 5.1.2.1 aptitudes pratiques et savoir-faire
 - 5.1.2.2 aptitudes et savoir-faire inter culturels
- 5.1.3 Savoir-être
- 5.1.4 Savoir-apprendre
 - 5.1.4.1 conscience de la langue et de la communication
 - 5.1.4.2 aptitudes phonétiques
 - 5.1.4.3 aptitudes à l'étude
 - 5.1.4.4 aptitudes (à la découverte) heuristiques

5.2 Compétences communicatives langagières

- 5.2.1 Compétences linguistiques
 - 5.2.1.1 compétence lexicale
 - 5.2.1.2 compétence grammaticale

- 5.2.1.3 compétence sémantique
- 5.2.1.4 compétence phonologique
- 5.2.1.5 compétence orthographique
- 5.2.1.6 compétence orthoépique
- 5.2.2 Compétence sociolinguistique
 - 5.2.2.1 marqueurs des relations sociales
 - 5.2.2.2 règles de politesse
 - 5.2.2.3 expressions de la sagesse populaire
 - 5.2.2.4 différences de registre
 - 5.2.2.5 dialecte et accent
- 5.2.3 Compétences pragmatiques
 - 5.2.3.1 compétence discursive
 - 5.2.3.2 compétence fonctionnelle
 - 5.2.3.3 compétence des schémas d'interaction

5.1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)

On ne reconnaît pas toujours la nécessité de prendre en considération la culture générale de l'apprenant en langue. Au moment où un enfant, même jeune, commence l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire, il a déjà décodé une partie de son environnement. L'apprentissage d'une nouvelle langue ne signifie pas que l'on parte de zéro. On peut considérer comme acquis l'essentiel de la connaissance du monde dont on aura besoin. Pourtant, même pour un adulte, il ne s'agit pas seulement de mettre des mots nouveaux sur des idées anciennes. La conception du monde dans lequel ils vivent et la façon dont les groupes sociaux rendent compte de leur expérience collective par la langue varient considérablement. Il est toutefois remarquable de constater à quel point le *Cadre de référence* des notions générales et spécifiques proposé dans *Un Niveau seuil* s'est avéré adapté à une vingtaine de langues européennes, même d'origines linguistiques différentes. Il faut du discernement pour répondre à des questions telles que: Est-ce que la langue enseignée ou testée suppose une connaissance du monde qui dépasse en fait le niveau de maturité de l'apprenant ou qui est hors de son expérience d'adulte? Si tel est le cas, nous ne pouvons la considérer comme acquise.

Il n'est pas toujours possible pour autant d'éviter le problème: dans le cas de l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement à l'école ou à l'université (et même en fait avec un enseignement en langue maternelle), la discipline enseignée et la langue utilisée sont nouvelles toutes les deux. Jadis, de nombreux manuels ont essayé de structurer l'apprentissage de la langue de telle sorte qu'il donne aux jeunes une vision structurée du monde, tels par exemple *l'Orbis pictus* du célèbre éducateur tchèque du dix-septième siècle, Comenius.

5.1.1.2 Savoir socioculturel

Ces remarques s'appliquent avec force au domaine socioculturel. Une meilleure compréhension d'autrui et l'acceptation bienveillante des différences culturelles est l'un des buts importants de la politique du Conseil de l'Europe approuvée par le Premier sommet des Chefs d'État. L'apprentissage des langues joue un rôle essentiel pour substituer une vraie connaissance aux clichés et aux rumeurs. La langue est au centre de la culture de ses locuteurs.

En outre, des connaissances factuelles sur le pays où l'on parle la langue et sur les gens qui la parlent est un centre d'intérêt tout naturel pour quiconque l'apprend. On remarquera que le CEC distingue le savoir socioculturel traité dans cette partie des savoir-faire traités en 5.1.2. La compétence sociolinguistique qui traite des aspects strictement linguistiques de la compétence socioculturelle se trouve ci-dessous en 5.2.2. Elles doivent être examinées ensemble. En fait, puisque la langue est un phénomène socioculturel, les préoccupations socioculturelles ne sauraient être limitées aux parties ainsi intitulées: elles sont constamment pertinentes.

5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

Pour la compréhension mutuelle et la tolérance, il est important que l'apprenant ne se contente pas de la connaissance et de l'expérience d'une autre culture mais qu'il utilise cette expérience et cette connaissance pour mieux se sensibiliser à sa propre culture maternelle. Ceux qui ne connaissent que la culture dans laquelle ils vivent et ont été élevés auront tendance à considérer comme naturelles leurs manières de faire et anormal tout ce qui en dévie. Convenablement conduite, la confrontation avec une culture qui organise différemment les choses peut amener l'apprenant à relativiser sa propre culture et à considérer que des choix particuliers y ont été effectués parmi l'éventail des possibilités offertes à l'homme, choix qui ne sauraient avoir une valeur absolue. Ceci est une expérience éducative fondamentale.

5.1.2 Aptitudes et savoir-faire

Le CEC se veut actionnel. Le savoir n'y est pas vu comme une fin en soi mais comme la base nécessaire pour agir. Les capacités et le savoir-faire sont indispensables pour que le savoir devienne action. On considère que le fait de rendre des apprenants capables d'utiliser efficacement la langue dans la poursuite active des activités spécialisées pour lesquelles ils ont un réel intérêt est un aspect important de l'enseignement/apprentissage des langues. Ce principe est étroitement lié à la motivation et à l'évitement de « l'illusion intellectuelle ». Les capacités sociales ont peut-être un sens particulier en ce qu'elles permettent aux apprenants de relever les défis des relations sociales avec des membres d'autres communautés sans ressentir le choc culturel qui risque de renforcer plutôt que d'effacer le préjugé.

5.1.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels

Des principes semblables s'appliquent à l'interculturalité qui ne s'arrête pas à savoir quel rapport ont entre elles la culture d'origine de l'apprenant et la culture cible, mais à être capable de se conduire convenablement par rapport aux deux cultures. Dans des situations interculturelles telles que les relations scolaires, les visites et les échanges, on considère les visiteurs comme des représentants de leur culture d'origine. Ils sont dans la position d'interpréter cette culture pour leurs hôtes et, par leur conduite, d'accroître la compréhension internationale et l'acceptation bienveillante de l'autre (ou, bien sûr, le contraire!). Ils peuvent éviter ou surmonter les malentendus inter-ethniques, ce que ne peut faire un individu monolingue et mono culturel. C'est le sens de la formule *Einsprachigkeit ist heilbar!* (Le monolinguisme, ça se soigne!). Au plan pratique, un apprenant qui a acquis des compétences interculturelles peut aider ceux qui ne les ont pas à se conduire dans des situations de contact interculturel.

5.1.3 Savoir-être

L'un des plus anciens principes du Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'approche des langues vivantes est que les objectifs d'apprentissage doivent être fondés sur les besoins de communication des apprenants et, également, que les objectifs et les méthodes utilisées doivent être variés pour prendre en compte leurs caractéristiques et leurs motivations. La façon dont les gens communiquent n'est pas entièrement déterminée par des facteurs externes. Il y a des gens qui, même à un tout jeune âge, sont audacieux et entreprenants tandis que d'autres sont prudents et hésitants; certains sont volontaristes, d'autres plus accommodants, prêts à écouter un autre point de vue et à transiger plutôt que d'avancer tête baissée. Certains sont optimistes, d'autres le sont moins. Certains agissent spontanément, d'autres après avoir pesé le pour et le contre. Certains se sentent totalement à l'aise avec les concepts, d'autres sont plus attachés au concret. Aucun de ces traits, et bien d'autres, ne peut être réduit à l'alternative bien ou mal. Leur existence garantit la variété de la société des hommes et ils contribuent tous également à faire un monde démocratique pluraliste et sain. Lorsqu'on enseigne une langue étrangère, on ne saurait attendre des apprenants qu'ils changent leur personnalité profonde - et encore moins les y forcer -; on doit plutôt les aider à trouver le moyen de l'exprimer dans une langue nouvelle et un nouveau contexte culturel. Il ne faut pas interpréter cela comme un relativisme permissif et mou dans lequel « ça va toujours ». Le développement de la personnalité est en soi une finalité éducative et l'accroissement de la conscience de soi et de la confiance en soi peut être l'un des objectifs de l'enseignement de la communication langagière.

5.1.4 Savoir-apprendre

Comme nous l'avons démontré précédemment, l'apprentissage initial des langues en système éducatif ne peut garantir d'apporter à l'apprenant la capacité à communiquer dont il/elle aura besoin dans sa vie d'adulte. Il est probable qu'un besoin de communication surviendra dans une langue non étudiée à l'école ou à l'université. Même dans le cas d'une langue étudiée, on peut avoir des besoins langagiers dans un ou des domaine(s) non couverts à l'époque. Si la langue n'a pas été utilisée pendant une période prolongée, il peut y avoir une perte qui renvoie l'apprenant au niveau « faux débutant » et l'oblige à un ré-apprentissage non négligeable. Dans la plupart des cas, l'apprenant ne peut pas se mettre en congé pour une session de cours mais doit apprendre « sur le tas ». C'est pourquoi la préparation à un apprentissage autonome ultérieur, « apprendre à apprendre », doit faire partie de tout programme d'apprentissage, que cela doit être reconnu comme objectif d'apprentissage et que des méthodes de développement de la capacité à apprendre une langue doivent être développées et appliquées (voir *Threshold Level 1990*, chapitre 13). Les parties 5.1.4.1 à 5.1.4.4 du CEC, présentent quatre composantes d'« apprendre à apprendre » qui n'ont pas besoin d'être élucidées.

5.2 Compétences communicatives langagières

La partie 5.1 a traité de ces compétences générales dans lesquelles les utilisateurs d'une langue puisent lorsqu'ils sont engagés dans un échange communicatif. Les remarques qui précèdent ont voulu montrer l'importance de la prise en compte de ces compétences générales pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Nous allons maintenant centrer notre attention sur les compétences directement mises en oeuvre dans la langue comme moyen de communication.

5.2.1 Compétences linguistiques

Nous arrivons ici à ce qui doit être au cœur des préoccupations de tout apprenant ou de tout enseignant en langue. Nul ne peut utiliser ce qu'il ne possède pas. Accumuler des ressources linguistiques, savoir des mots et leur sens et être capable de les réunir en phrases correctes restent la nécessité centrale et incontournable pour qu'une communication soit réussie. Pour certains enseignants, là réside toute leur responsabilité vis-à-vis de l'apprenant, qui a alors la liberté de décider comment utiliser tout cela. Une perspective communicative actionnelle envisage différemment la tâche. La langue est faite pour être utilisée et la connaissance de ses formes n'est pas une fin en soi. Pas plus que ne l'est la capacité à manipuler les formes. Les compétences linguistiques doivent être construites comme une partie du processus plus vaste d'apprentissage de la communication. Une connaissance explicite du système linguistique d'une langue donnée est la base essentielle d'une planification convenable de cours de langues et d'une évaluation de la capacité à différents niveaux. On peut aussi aider certains types d'apprenants (encore que probablement pas tous) à progresser par une prise de conscience de la langue comme système organisé.

La façon de présenter les paramètres des systèmes linguistiques dans un cadre général est loin d'être évidente. Les langues sont très différentes dans leurs propriétés formelles et les opinions varient sur la mesure dans laquelle ces différences sont contraintes par des universaux, allant de l'arbitraire le plus total à un étroit déterminisme génétique. Les auteurs de ce *Cadre de référence* ne prétendent pas résoudre ce problème mais s'en tiennent à un appareil de classification relativement traditionnel.

Ce traitement ne se veut pas normatif. On invite les utilisateurs à considérer le plan présenté comme une base de réflexion mais en restant libres de le modifier, voire même de décrire leurs objectifs selon les termes d'un modèle différent qu'ils trouveraient plus adéquat ou plus approprié. Tout ce qu'on leur demande, c'est de rendre leur description explicite et transparente.

5.2.1.1 Compétence lexicale

L'utilisateur remarquera que l'adjectif « lexical » n'est pas utilisé ici uniquement pour des mots isolés mais plutôt pour des expressions linguistiques attestées et utilisées comme des ensembles fixes et indivisibles. Ainsi « lexical » comprend les locutions figées et idiomatiques mais pas tous les mots puisque les lexèmes composées et complexes sont traitées en « morphologie » comme une partie de la compétence grammaticale. Les « éléments grammaticaux » occupent une position intermédiaire. Ce sont des lexèmes simples mais qui ne fonctionnent que comme éléments de constructions grammaticales. Souvent dénommés « mots grammaticaux » en opposition à « mots pleins », ils ont une fréquence élevée et constituent des ensembles fermés. Ils représentent, pris ensemble, une proportion élevée de tout texte courant mais ne contribuent guère à son sens. Ils sont largement prévisibles dans un contexte donné; c'est eux que l'on omet généralement en style télégraphique comme par exemple: « (J')arrive (par le) dernier train (de) vendredi ». Ils apparaissent très tôt dans un cours de langue en tant que formes mais on ne peut les considérer comme « acquis ». Par exemple « un » et « le » seront présents dès la première leçon mais il est difficile, sinon impossible, de définir leur sens, et leur usage continue à poser des problèmes même aux apprenants avancés. Nombre de ces

éléments occupent des fonctions grammaticales qui, dans d'autres langues, sont occupées par d'autres mots (par exemple les déclinaisons). Il se peut que les utilisateurs préfèrent les considérer comme faisant partie de la compétence grammaticale. Ce qui compte c'est que tout soit traité à un moment ou un autre.

Le rôle des mots isolés pour indiquer les relations grammaticales varie considérablement d'une langue à l'autre. Leur classification est souvent problématique dans des langues comme l'anglais où ils jouent un rôle très important. La liste donnée dans la partie 5.2.1.1 propose des exemples classés dont la plupart proviennent de l'anglais. Les exemples de « particules » viennent de l'allemand où les particules modales jouent un rôle important pour l'expression de l'attitude du locuteur. Bien évidemment les utilisateurs dresseront les classements de ce type qu'ils considèrent les mieux adaptés à la langue qui les concerne.

5.2.1.2 Compétence grammaticale

Pour toutes les raisons énoncées ci-dessus, les auteurs du CEC ont estimé qu'il n'était pas de leur compétence de préciser à l'avance à tous les utilisateurs potentiels quelle forme devait prendre les spécifications de la compétence grammaticale au vu des différentes écoles de pensée et de la diversité des langues en Europe. On espère que les utilisateurs du CEC rendront compte de leur pratique de telle sorte que cela puisse servir de base à un réexamen approfondi de cette partie après application. Ceci s'applique notamment aux remarques sur la syntaxe. Comme on l'affirme ici, « la capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer » et nous avons parfaitement conscience que cette partie ne fait guère qu'attirer l'attention, en donnant quelques exemples, sur « des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale ». Il est tout à fait possible que de nombreuses catégories énumérées ici ne s'appliquent pas à une langue donnée et que d'autres, qui seraient nécessaires à la description de cette langue, ne s'y trouvent pas. De toute évidence, dans ce cas, les collègues seront amenés à mettre en place des systèmes de description mieux adaptés à la langue en question en évitant une terminologie inutilement idiosyncratique. D'autres auront l'impression qu'une approche purement taxonomique qui se contente de classer des formes est inadéquate. Répétons de nouveau que le *Cadre de référence* ne veut pas décourager l'innovation à condition que les descriptions qui en découlent soient utiles et compréhensibles pour les utilisateurs.

Les utilisateurs pourront notamment être étonnés de ne pas trouver de débat sur la *grammaire générative et transformationnelle* qui a occupé une place centrale en linguistique théorique pendant l'essentiel de la deuxième moitié du siècle dernier. Il y a deux raisons à cette omission. La première est que, dès le début, cette école a pris publiquement ses distances par rapport à l'enseignement des langues (Chomsky, 1966 in Allen et Van Buren, chapitre 7). Cette attitude est en contradiction avec celle de la génération précédente, fortement influencée par la psychologie béhavioriste, discréditée par Chomsky au début de sa carrière (Chomsky, 1959, critique de Skinner, B.F. « Verbal Behavior » in *Language* 35, 26-58). La seconde raison est que le développement de la théorie linguistique fait par cette école s'est éloigné de plus en plus des réalités de l'usage de la langue, abandonnant en chemin des modèles antérieurs qui semblaient avoir des applications pratiques. Alors que le développement prodigieux de notre connaissance du monde par les sciences de la vie s'est construit pied à pied, toujours soumis à des validations empiriques et, en règle générale, conduisant à des applications pratiques qui, en

retour, envoient des informations, il ne semble pas qu'il en soit allé de même pour la recherche linguistique.

Les utilisateurs qui voudraient en savoir plus sur le développement de la grammaire générative (ou, plus récemment, universelle) peuvent consulter Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass. , 1965 (trad. franç. , Paris, 1971) pour le modèle « classique » ou Allen, J.P.B. et van Buren, P.: *Chomsky: selected readings*, OUP, Oxford, 1971. Pour les développements plus récents, *Linguistics: an introduction*, de Radford, A., Clahsen, H. et Spenser, A. (1999) propose une présentation accessible. Les utilisateurs doivent savoir qu'il n'y a pas de théorie grammaticale unique qui recueille un assentiment général.

5.2.1.3 Compétence sémantique

On définit souvent la sémantique comme « la science du sens ». Comme tous les aspects des comportements communicatifs de l'homme sont significatifs en ce qu'ils véhiculent de l'information d'une façon ou d'une autre à un observateur convenablement outillé pour les identifier et les interpréter, on peut considérer que presque tout ce que contient le CEC relève de la compétence sémantique de l'apprenant/utilisateur. Dans cette partie, le traitement est plus étroit car il ne s'intéresse qu'au sens des formes linguistiques et aux relations qu'elles entretiennent. On distingue la sémantique lexicale qui traite du sens des mots (ou, plus exactement, des éléments lexicaux, voir 5.2.1.1.(a)) de la sémantique grammaticale qui traite du sens que donne l'organisation des mots en phrases. Le sens d'une phrase se concrétise en partie dans le choix des éléments lexicaux et en partie dans leur organisation. La sémantique pragmatique s'intéresse alors au sens formel des relations entre les phrases, notamment celles de type logique.

Le paragraphe final de la partie 5.2.1.3 signale un dilemme fondamental de la linguistique descriptive qui tient à la « double articulation » du langage. La forme et le sens sont tous deux solidement structurés mais ces deux types d'organisation se recoupent de façon largement arbitraire, ce qui apparaît à l'évidence dans le cas des lexèmes. Des mots phonétiquement très proches comme, par exemple, « mare », « mer » et « mur » n'ont aucun sens commun. Des mots très proches par le sens comme, par exemple, « mouton », « bélier » et « brebis » sont phonétiquement éloignés. Même quand la relation paraît étroite comme entre les formes verbales et la temporalité, si l'on étudie systématiquement l'un des deux, l'autre présente des anomalies et des exceptions. Une description fondée sur l'organisation des formes de l'expression fait éclater le sens et celle fondée sur l'organisation du sens pulvérise la forme. Les concepteurs de programmes et de cours, les auteurs de manuels doivent, de ce fait, prendre la décision de se fonder sur l'organisation des formes ou des fonctions.

5.2.1.4 Compétence phonologique

Cette partie traite de l'organisation des sons dans la langue. La phonétique, dont l'objet est le déroulement des faits qui vont des mouvements du corps qui produisent les sons de la parole en passant par les propriétés acoustiques des énoncés et jusqu'à la perception des sons de la parole, est relativement stable depuis de nombreuses années puisque les phénomènes qu'elle analyse sont d'un accès relativement facile pour l'observation directe et ont été les premiers aspects de l'utilisation de la langue à être étudiés de près. On comprend bien les opérations de

production et de réception des sons, et les schémas de classification des sons, que ce soit sur une base articulatoire (en production) ou acoustique, sont bien développés, avec la reconnaissance de conventions internationales pour leur représentation (l'Alphabet Phonétique International). On peut maîtriser le système sans effort excessif par un programme d'entraînement acoustique et articulatoire. Un entraînement de ce type en phonétique générale est l'un des aspects d'« apprendre à apprendre » qui prépare les apprenants à reconnaître et à produire les sons significatifs nouveaux que l'on risque de rencontrer dans une nouvelle langue, et même dans des combinaisons inconnues (voir partie 5.1.4.2).

Le système phonologique d'une langue donnée traite du rôle des sons qui permettent de reconnaître les mots, les phrases et les expressions d'une langue. On n'utilise dans ce but qu'un petit nombre de distinctions sonores produites par un certain nombre de mouvements articulatoires distincts. C'est ce que l'on appelle les « phonèmes » de la langue. Les mots sont identifiés par des successions (en principe) courtes de ces mouvements qui produisent une suite d'effets acoustiques correspondants. Au plan phonologique, les expressions et les phrases sont constituées de formes nominales de ce type, souvent modifiées par le contexte et caractérisées, en outre, par des traits « prosodiques » distinctifs tels que la hauteur (intonation) et le volume (accent). La partie 5.2.1.4 présente en détail les composantes de la compétence phonologique. On notera l'importance primordiale:

1. de la connaissance des phonèmes de la langue, de la composition phonologique des mots et du schéma intonatif et d'accentuation des phrases dans le discours.
2. de la capacité à produire et à percevoir les phonèmes et les traits prosodiques non seulement isolés mais aussi combinés dans les mots et les phrases. Pour les locuteurs adultes, la compétence phonologique devient une question d'habitude inconsciente. Ils acquièrent une habileté à interpréter la parole d'autrui en termes de la phonologie qu'ils se sont appropriée, même si elle porte des traits dialectaux. Ils peuvent éprouver de grosses difficultés à produire des sons qui ne sont pas des phonèmes de leur propre langue. Lorsqu'ils sont exposés à une langue nouvelle, ils peuvent éprouver des difficultés à percevoir et à produire de nouveaux phonèmes ou des combinaisons étrangères de sons et ils « traduiront » ce qu'ils entendent selon leur propre système phonologique, produisant ainsi un « accent étranger ». Le résultat est de rendre difficile la communication et des malentendus peuvent survenir. D'un autre côté, la redondance de la langue en contexte rendra habituellement possible à un utilisateur compétent de reconstituer ce qu'on veut dire. Les points qui en découlent en termes d'enseignement et d'apprentissage sont présentés ultérieurement sous forme d'options dans la partie 6.4.7.9.

5.2.1.5 Compétence orthographique

Cette partie traite des traits spécifiques du système de l'écrit.

5.2.1.6 Compétence orthoépique

Cette partie traite des principes qui gouvernent la prononciation des formes de l'écrit.

5.2.2 Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique s'occupe de la connaissance et des capacités nécessaires pour dominer la dimension sociale de l'utilisation de la langue. Comme nous l'avons signalé au sujet de la compétence socioculturelle, puisque la langue est un phénomène socioculturel, l'essentiel du contenu du CEC, notamment en rapport avec le socioculturel, est pertinent pour la compétence sociolinguistique. Les points ici traités sont ceux qui sont particulièrement en rapport avec l'usage de la langue et que l'on ne retrouve pas ailleurs.

5.2.2.1 Marqueurs des relations sociales

Les utilisateurs souhaiteront examiner de quelle façon les relations sociales dans lesquelles leurs apprenants devront entrer avec des locuteurs de la langue en question déterminent l'utilisation de la langue. En anglais, les exemples sont de simples illustrations. Dans d'autres langues, les relations sont marquées différemment, par exemple *der/ihr* contre *Sie* en allemand, *tu* contre *vous* en français, l'usage du patronyme en russe, etc.

5.2.2.2 Règles de politesse

Une description approfondie des règles de politesse en usage dans le sud de l'Angleterre est présentée dans le chapitre 11 du *Threshold Level 1990*. Ces règles concernent essentiellement ce que l'on appelle ici « politesse par défaut », c'est-à-dire ce qu'il faut éviter de faire. Les règles de politesse sont une source fréquente de malentendus inter-ethniques. Des contournements comme l'usage de *I think* ou des interrogations rhétoriques (*I do. Don't you?*) par un locuteur qui suit les règles anglaises risquent d'être interprétés, dans d'autres milieux, comme une hésitation ou un manque de conviction. À l'inverse, leur absence du discours de ceux qui observent des règles plus directes peut être interprétée par des adeptes des règles anglaises comme un signe d'arrogance ou de dogmatisme. Selon les exemples de la rubrique 4 de cette partie, dans certaines conditions, un abandon délibéré des règles de politesse se justifie. Il est toutefois important qu'un apprenant ne s'en écarte que s'il est sûr de n'être pas mal compris.

5.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire

Les locuteurs échangent souvent des expressions sentencieuses ou du langage courant pour établir ou renforcer une reconnaissance de classe en matière d'attitudes, de valeurs ou de croyances. En anglais, le cliché (proverbe, etc.) lui-même est évité au profit d'une forme abrégée ou d'une référence indirecte qui risque d'être tout à fait opaque pour l'auditeur à qui l'original n'est pas connu, original considéré comme propriété commune. Par exemple: « Ah, It's an ill wind... » sur une intonation montante indique qu'il y a un aspect positif dans une situation fâcheuse, les mots « that blows no one any good » restant sous-entendus. On trouverait un cas semblable en français avec « Qui vole un oeuf... », le proverbe restant inachevé (« vole un bœuf ») qui signifie que quiconque est capable d'un petit méfait est capable du pire. À un certain moment du processus d'apprentissage, il peut s'avérer utile pour la compétence de compréhension de l'apprenant de mémoriser des proverbes courants, etc.

5.2.2.4 Différences de registre

Les exemples donnés ici illustrent les différentes façons de suggérer qu'une action particulière devrait être entreprise, en fonction de la situation et des relations des participants entre eux (ce qui est en relation étroite avec la partie 5.2.2.1). Les exemples vont de la formule rituelle aux échanges laconiques entre familiers.

5.2.2.5 Dialecte et accent

Aucune communauté en Europe n'a une langue complètement homogène. Des régions différentes ont des particularismes linguistiques ou culturels. Ils sont habituellement d'autant plus marqués chez ceux qui se déplacent peu et, en conséquence, sont en corrélation avec les milieux sociaux, le métier et le niveau d'instruction. La reconnaissance de ces traits fournit donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Au fil du temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines diverses. Avant d'adopter des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leur connotation sociale et de la nécessité de cohérence et de compatibilité.

5.2.3 Compétences pragmatiques

Le terme « pragmatique » utilisé en linguistique renvoie à l'étude de certaines relations logiques entre les phrases (voir partie 5.2.1.3). Dans cette partie du CEC, l'utilisation du terme est plus large. L'utilisation restreinte est traitée comme un aspect de la compétence discursive.

5.2.3.1 Compétence discursive

La compétence discursive est la capacité de l'utilisateur/apprenant de construire des phrases et de les associer afin de produire un énoncé cohérent d'une certaine longueur. Une grosse partie de l'enseignement de la langue maternelle est consacrée à donner aux jeunes des capacités discursives. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, un apprenant commencera sans doute par des énoncés courts qui, en général, ne dépassent pas une phrase. À un niveau plus avancé, le développement de la compétence discursive dont les composantes sont présentées dans cette partie prend une importance croissante. Pour une présentation concise des facteurs de la compétence discursive, l'utilisateur consultera *The Cambridge Encyclopaedia of Language* de D. Crystal, partie 20.

5.2.3.2 Compétence fonctionnelle

On recommande aux utilisateurs de consulter cette partie en même temps que la partie 4.3. Ici, les macro fonctions renvoient à la capacité de l'apprenant/utilisateur d'élaborer un discours approprié aux différentes intentions communicatives au cours de la réalisation de tâches langagières. Les différences de fonction ont pour effet des différences d'usage de la langue. Par exemple en anglais, lorsqu'on **décrit** une action, on utilise le présent continu: *I am picking up an egg and breaking it into a frying pan*. Dans une **démonstration**, on utilisera le présent simple, par exemple: *I pick up an egg and break it into a frying pan*. En français, l'usage du passé composé ou de l'imparfait dans certains cas marquera un positionnement différent par rapport à l'action: *Il sortait quand je suis entré/Il est sorti quand je suis entré*. Pour une analyse

approfondie des micro fonctions, nous renvoyons les utilisateurs au *Threshold Level 1990* et au *Vantage Level*.

La compétence conversationnelle ne se limite pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro fonctions). Les participants sont engagés dans une interaction dont chacun prend à son tour la conduite et la fait progresser en fonction de son but, par des étapes successives depuis les salutations initiales jusqu'à la conclusion finale. Les locuteurs compétents comprennent le processus et les capacités nécessaires pour le mener à bien. Une macro fonction se caractérise par sa structure interactionnelle. Des situations plus complexes peuvent aussi avoir une structure interne qui implique des successions de macro fonctions. Cette partie donne des exemples du plus simple au plus complexe. D'un côté, il y a des paires simples du type initiative/réaction telles que question/réponse. Dans *Un Niveau seuil*, le chapitre *Actes de parole* classe systématiquement les micro fonctions comme Actes d'ordre I (initiative) et Actes d'ordre II (réactions). Une interaction simple peut consister en une brève succession de paires de ce type, par exemple:

établir le contact + transaction + clôture, comme dans		
Excusez-moi, Madame	- (I)	attirer l'attention
Oui?	- (II)	accorder son attention
Pouvez-vous me dire		
comment aller à la gare?	- (I)	demander une information
La première à gauche		
puis tout droit	- (II)	donner une information
Merci, Madame	- (I)	remercier
Je vous en prie	- (II)	accepter le remerciement

Les manuels présentent souvent la langue sous forme de dialogues de ce type qui exemplifient une structure interactionnelle. Néanmoins, la structure n'est souvent pas clarifiée de sorte que les apprenants ne savent pas comment faire à moins que l'interaction ne reproduise exactement la forme du dialogue donné, ce qui arrive rarement. Les apprenants parviendront à une meilleure autonomie s'ils apprennent à maîtriser une stratégie d'interaction, reconnaissant la place de l'intervention de l'interlocuteur dans l'interaction même s'ils ne la comprennent pas, et en utilisant des stratégies de compensation (par exemple *Threshold Level 1990*, chapitre 12) pour qu'il n'y ait pas rupture. Comme on l'a signalé, le fait que les participants disposent, dans leur compétence, d'un modèle de l'interaction (notamment si elle est courante), ne signifie pas qu'une conversation réelle contiendra tous les composants - et seulement ceux-là - des micro- et des macro fonctions comme elles se succèdent dans le modèle. On peut garder certaines étapes sous silence parce qu'elles coulent de source. L'interaction peut être « humanisée » par une personnalisation des échanges. Cependant, la connaissance qu'ont les participants du schéma sous-jacent signifie qu'ils peuvent s'y référer toutes les fois où la communication est nécessaire. Une grande partie du travail sur les structures interactionnelles a été conduite par les sociolinguistes allemands intéressés par la théorie de la langue comme acte social. Les utilisateurs qui souhaiteraient explorer plus profondément le domaine peuvent prendre connaissance, par exemple, des travaux de Konrad Ehlich et Jochen Rehbein. Toutefois, on a relativement peu fait pour développer un schéma des micro fonctions exemplifiées en 5.2.3.2 ou pour les catégories transactionnelles autres que vendre et acheter. Le Conseil de l'Europe souhaite être informé par les utilisateurs du *Cadre de référence* de leurs éventuelles recherches pour développer de tels schémas.

Sixième partie - Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues

Le chapitre 4 tente de définir dans le détail ce qu'un utilisateur compétent d'une langue doit faire afin de participer à des actions de communication. Le chapitre 5 identifie ensuite les différentes sortes de connaissances et de capacités qui permettent à cet utilisateur de réaliser ces actions. Le chapitre 6 se tourne maintenant vers les questions d'enseignement et d'apprentissage.

6.1 Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir?

Cette partie se penche sur la question des objectifs d'apprentissage. La partie 6.1.1 expose que, dans une très large mesure, les Tableaux 1 à 3 du chapitre 3 qui donnent les critères auxquels il faut satisfaire à chaque niveau successivement peuvent être considérés comme des déclarations d'objectifs, développés et exemplifiés dans les chapitres 4 et 5. La partie 6.1.2 étudie alors quelle partie de la compétence d'un apprenant dans une langue donnée doit être effectivement enseignée et quelle autre peut déjà exister ou attendre d'être acquise par d'autres moyens.

Toutefois, une compétence plurilingue est plus que la somme de ses composantes linguistiques. Les parties 6.1.3 et 6.1.4 explorent plus avant comment une compétence plurilingue diffère de la compétence que l'on peut avoir dans différentes langues et en tirent des conséquences en matière d'apprentissage des langues et d'objectifs d'enseignement. Les composantes langagières individuelles de la compétence plurilingue sont inégales, différenciées selon l'expérience de l'apprenant et dans une relation instable au fur et à mesure que cette expérience change. Cependant elles sont toutes disponibles et un utilisateur peut changer de langue quand la situation change (à condition que l'interlocuteur soit également plurilingue). L'interaction des composantes langagières différenciées chez l'utilisateur plurilingue favorise le développement de la conscience culturelle et langagière et apporte une contribution particulière à une compréhension et à une acceptation pan-européennes (en fait, mondiales), tandis que les paramètres de la diversité sont mieux compris à travers plus d'exemples. Les composantes différenciées sont toujours partielles. La langue la moins développée n'est pas simplement une compétence déficiente qui recouvrirait quelque partie d'une langue mieux connue. Les compétences partielles sont souvent complémentaires, comme dans le cas de la diglossie où l'une des langues n'est utilisée que dans un contexte social donné (par exemple les domaines professionnel ou religieux) mais se trouve développée dans ce domaine de manière plus adéquate que l'autre qui est dans l'ensemble mieux connue. On invite les utilisateurs à examiner l'interrelation de leurs compétences en langue dans une perspective pluriculturelle et de réfléchir pour savoir jusqu'où ils encouragent le plurilinguisme chez les autres.

Le principe plurilingue est alors appliqué aux différentes composantes de la compétence communicative; on démontre ainsi comment chacune peut être plus ou moins développée en « compétence partielle » selon la fonction de la connaissance des langues en question et leur contribution relative à la compétence de communication générale de l'apprenant. On met l'accent sur leur complémentarité.

6.2 Les opérations d'apprentissage des langues

6.2.1 Apprentissage ou acquisition?

Cette partie souligne la nécessité pour les utilisateurs du CEC d'explicitier le sens qu'ils donnent aux termes « acquisition » et « apprentissage ». De nombreux auteurs réduisent le sens de « apprentissage » à l'apprentissage institutionnel, généralement formel. Dans les chapitres précédents, les mots « apprenant » et « apprendre » sont utilisés comme termes génériques.

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils?

Cette partie attire l'attention sur la grande divergence d'opinion toujours d'actualité entre les théoriciens et, dans une certaine mesure, les praticiens, au sujet de la relative contribution au développement de la compétence en langue de l'« acquisition » qui résulte d'une exposition à la langue, opposée à l'« apprentissage » qui résulte d'un enseignement formalisé. Les deux extrêmes ont leurs partisans mais la plupart des pratiques contiennent des éléments des deux avec une insistance plus forte sur l'un ou l'autre. Pour une défense vigoureuse de l'acquisition, voir Krashen (1982) et Krashen et Terrel (1983).

6.3 Que peut faire chaque type d'utilisateur du *Cadre de référence* pour faciliter l'apprentissage de la langue?

Cette partie examine le rôle respectif de chacune des parties prenantes dans le processus d'apprentissage.

6.4 Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Cette partie aborde maintenant les questions de méthode d'apprentissage et d'enseignement. Comme on l'a souligné au chapitre 1 et par la suite, le *Cadre de référence* ne milite pour aucune méthode en particulier mais invite les utilisateurs à réfléchir aux questions qui leur sont posées et aux options qui leur sont offertes.

Lors de la consultation sur le terrain entre les Projets 1 et 2 du CEC, de nombreux collègues ont exprimé leur appréhension eu égard cette politique. Ils ont fait remarquer que le Conseil de l'Europe se fait depuis longtemps le héraut de l'enseignement et de l'apprentissage pour la communication et que cela avait des conséquences méthodologiques évidentes. Le CEC ne doit pas laisser ses utilisateurs sur l'impression que le Conseil se retire de cette position et en adopte une strictement neutre, laissant ainsi supposer que la précédente pouvait être fautive. Le CEC doit indiquer les options qu'il préfère ou, au moins, montrer la conséquence probablement négative d'en choisir d'autres (comme l'adhésion aux méthodes grammaire/traduction ou fondées sur l'entraînement structural).

Comme on a pu le préciser dans la partie 1.5 de ce Guide, le Conseil de l'Europe n'abandonne en rien l'approche pour laquelle il est bien connu, et n'a pas de neutralité méthodologique. Ses principes ont été clairement énoncés dans la fameuse Recommandation R (82) 18 du Comité

des Ministres. Les comptes rendus des études et des ateliers de son Projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* ont débouché sur de nombreuses recommandations méthodologiques. Elles se sont affirmées dans les conclusions et les recommandations du Rapport final du Projet et ont été approuvées par la Conférence intergouvernementale *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe* qui s'est tenue à Strasbourg en avril 1997 afin de servir de base à une nouvelle Recommandation du Comité des Ministres étudiée en janvier 1998. Néanmoins, le CEC a une fonction différente, à savoir de fournir une base de réflexion et un outil de communication aux praticiens (c'est-à-dire tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement et l'évaluation de la langue ou dans les services administratifs de l'éducation). Les derniers chapitres de ce guide s'intéressent aux besoins et aux intérêts particuliers de différentes catégories d'utilisateurs. Le conseil que nous prodiguons ici s'adresse à tous les utilisateurs.

Tout au long de cette partie et de ses sous-rubriques, on a essayé de faire un tour d'horizon aussi complet que possible de l'ensemble des options et d'inviter les utilisateurs du *Cadre de référence* à réfléchir à chacune d'elle et à se situer en conséquence. Il se peut, évidemment, qu'un utilisateur estime qu'aucune des options proposées ne correspond à sa position. Dans ce cas, nous l'invitons à définir cette position aussi clairement que possible et à la faire connaître au Conseil de l'Europe en vue d'une possible extension du *Cadre de référence*.

6.4.1 Approches générales

Cette partie présente l'éventail des options méthodologiques suggérées par la discussion en 6.2. Les options sont classées de la simple exposition à l'usage de la langue (option a) aux pratiques de classe les plus intensément interactives (option i) en passant par l'autodidaxie (option e) et l'enseignement traditionnel centré sur l'enseignant (option f).

6.4.2 Approches particulières (Rôle relatif des enseignants, des apprenants et des supports)

Des conceptions différentes sur la nature de l'apprentissage ont des conséquences importantes pour la pratique et l'organisation de la classe, la façon dont apprenants et enseignants sont censés se conduire et le rôle que les moyens d'enseignement sont appelés à jouer. Une classe dans laquelle on utilise des méthodes « magistrales » est un lieu tout différent d'une classe dans laquelle les élèves sont des acteurs réels et où les enseignants les soutiennent et jouent un rôle facilitateur. Dans cette partie, on invite les utilisateurs à examiner les options relatives au caractère social des classes et aux conséquences des choix effectués. On attire leur attention sur la publication du Conseil de l'Europe *La communication dans la classe de langue* de J. Sheils, dans laquelle ces questions sont entièrement traitées.

6.4.3 Rôle des textes

Les options présentées dans cette partie traitent du rôle et de la nature des textes oraux et écrits utilisés à la fois en réception et en production pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Avant de répondre, les utilisateurs devraient de nouveau consulter la partie 4.6.

6.4.4 Tâches et activités

En choisissant parmi les options présentées, les utilisateurs consulteront le chapitre 7 où sont étudiées en profondeur les questions qui les concernent.

6.4.5 Stratégies communicatives

Les stratégies qui font entrer en jeu les compétences de l'apprenant quand il s'engage dans une activité communicative sont exposées relativement en détail dans les différentes rubriques de la partie 4.4 concernées par chacune des « activités » qui y sont traitées (production, réception, interaction, médiation). Le souci du développement de ces stratégies est l'une des caractéristiques de l'approche communicative de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et qui la distingue des approches antérieures dont la finalité première était la connaissance de la langue. Cette partie propose des choix. En les examinant, les utilisateurs réfléchiront avec soin aux questions posées en 4.4.

6.4.6 Formes variées du développement des compétences générales

La partie 5.1 traite *in extenso* l'importance du rôle des compétences générales d'un utilisateur d'une langue dans la communication. Par définition, toutefois, ces compétences ne sont pas directement attachées à la langue. Ce qui soulève la question de la place qu'elles devraient avoir dans un cours de langue le cas échéant. On propose un choix d'options. En les examinant, les utilisateurs pourront souhaiter réfléchir aux conséquences du choix de l'une d'entre elles en particulier en se reportant au chapitre 4.

6.4.7 Compétences linguistiques

Il va sans dire que le développement des compétences linguistiques est au cœur même de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. D'autres composantes de la compétence communicative auront déjà été acquises, dans une certaine mesure, dans le cadre de l'expérience de la vie et de l'apprentissage de la langue maternelle. La place qu'il faut leur accorder dans l'enseignement d'une langue vivante ou étrangère est une question de jugement. Cependant, le fait central est que l'ignorance des langues en question est le principal obstacle à la communication. L'efficacité de l'enseignement des différentes composantes de la connaissance et de la capacité linguistiques est au cœur même des responsabilités de l'enseignant. Tous les systèmes linguistiques sont, par nature, d'une grande complexité et d'autant plus compliqués du fait que leur évolution a suivi un processus organique dans un environnement social et ne s'est pas construite logiquement. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, les ressources grammaticales et lexicales de toute langue sont considérables et leur maîtrise active exige un effort proportionnel, pendant un temps non négligeable - dans la plupart des cas, plus qu'on ne peut matériellement y consacrer. Comment faire le meilleur usage du temps et des ressources humaines et matérielles dont on dispose est une question qui se pose à tous les différents « partenaires d'apprentissage ». Comme les choix effectués par l'un ont une incidence sur l'efficacité du travail des autres, une certaine coordination s'avère nécessaire - ou au moins une information mutuelle - puisque la compatibilité plus que l'uniformité est le but. Dans cette partie du *Cadre de référence*, comme dans d'autres, un effort est fait pour faire état aussi complètement que possible des choix disponibles. Cette tentative

ne sera pas sans lacunes et les utilisateurs sont invités à les combler à la lumière de leur expérience, de leur connaissance et de leur compréhension, au profit des utilisateurs futurs.

6.4.7.1 à 6.4.7.3 Le vocabulaire

Les choix énumérés ici ne sont bien évidemment pas exclusifs les uns des autres. Les utilisateurs sont invités à examiner les méthodes utilisables, leur articulation et leur proportion respective.

6.4.7.4 à 6.4.7.8 La compétence grammaticale

L'enseignement de la grammaire est vraisemblablement le domaine le plus litigieux de l'enseignement des langues et sans aucun doute le plus important. Les approches vont du formalisme le plus abstrait jusqu'aux attentes d'un apprentissage qui se ferait spontanément, sans enseignement formel proprement dit, comme les enfants sont sensés faire pour l'acquisition de leur première langue. Il y a une vieille tradition de l'évaluation des progrès de l'apprentissage par celle de la capacité de l'apprenant à faire des exercices grammaticaux sans fautes, tâche d'autant plus difficile que les langues naturelles ne constituent pas des systèmes parfaitement cohérents (voir ci-dessous la partie 6.5 de ce guide). Parmi les apprenants, la grammaire a la réputation d'être une sorte de course d'obstacles intellectuelle où l'on ne s'intéresse qu'à la correction formelle et non pas à l'expression du sens.

Bien au contraire, c'est évidemment la maîtrise de la grammaire qui élève le langage humain au-dessus de la mémorisation de signes particuliers. Négliger la grammaire dans l'enseignement conduit aisément à la désorientation et à la pidginisation. L'étendue, l'aisance et l'exactitude se disputent quant à leur importance comme objectifs. Quel est le meilleur équilibre à atteindre? Les questions de ce type sont légion. Quel est le rôle de la conscience linguistique? Quelle est la place (s'il y en a une) de l'entraînement aux automatismes? Jusqu'à quel point les apprenants sont-ils capables de déduire des règles de grammaire d'une simple exposition à la langue? Quel est l'impact de l'âge, de l'expérience, de l'éducation, de l'intelligence, du type d'apprenant?

Cette partie pose plus de questions qu'elle n'apporte de réponses; elle ne fait pas non plus un inventaire détaillé de l'ensemble des options. Elle attire plus particulièrement l'attention sur a) les facteurs qui affectent la progression grammaticale dans un cours; b) les méthodes alternatives et complémentaires qui facilitent le développement de la compétence grammaticale; c) un choix de types d'exercices. Comme indiqué plus haut, nous invitons les utilisateurs à collaborer au développement futur de cette partie.

Le *Cadre de référence* ne fait rien pour énoncer des règles générales ou préconiser des procédures pour la sélection du contenu d'un cours de grammaire au-delà de quelques remarques de base sur la progression. Des grammaires de référence courantes existent pour la majorité des langues et l'on conseille aux utilisateurs de s'en servir pour décider du contenu grammatical des cours, des tests, etc. Les utilisateurs donneront la référence des grammaires consultées.

6.4.7.9 La prononciation

Cette partie fournit un choix de méthodes dont quelques-unes seulement peuvent se combiner. Lorsqu'ils réfléchissent à la facilitation de la capacité de l'apprenant à reconnaître et à produire des énoncés oraux, les utilisateurs devraient consulter les parties 5.1.4.2 et 5.1.4.4 et les remarques de ce Guide sur ces parties.

6.4.7.10 L'orthographe

Cette partie s'occupe de la forme écrite de la langue. Dans l'apprentissage de la langue maternelle, l'enfant contrôle largement l'oral, y compris le système phonologique, bien avant d'apprendre à lire ou à écrire. Les systèmes alphabétiques sont fondamentalement phonémiques. Certains, comme le finnois par exemple, le sont sans exception. Dans ce cas, les enfants n'ont qu'à prendre conscience de la constitution phonémique des mots et associer tel phonème à telle lettre pour être capable d'écrire des mots ou des phrases. À l'inverse, ils seront capables de prononcer tout mot écrit sans apprentissage particulier. D'autres systèmes, comme le chinois par exemple, sont « idéographiques », c'est-à-dire que les mots et non les phonèmes sont représentés par des signes. Les enfants doivent alors apprendre séparément le signe de chaque mot. Lorsqu'ils rencontrent un nouveau mot oralement, ils ne savent pas l'écrire et, à l'inverse, s'ils rencontrent un nouveau mot écrit, ils ne savent pas le prononcer.

Dans de nombreuses langues européennes, le système graphique d'un alphabet fondé sur des phonèmes a été déformé au cours des temps par le changement des sons que l'on n'a pas répercuté dans la forme écrite, en partie pour des raisons étymologiques (autrement dit, le désir de préserver la forme écrite originale des mots empruntés aux langues classiques ou modernes) et, en partie, par une politique délibérée d'attribuer des formes écrites distinctes aux homophones (mots dont la prononciation est identique mais le sens différent). En conséquence, ces langues peuvent entraîner de grandes confusions entre les principes phonémiques et orthographiques pour les apprenants étrangers (et les locuteurs natifs!). La prononciation et l'orthographe sont prévisibles pour de nombreux mots mais on ne peut jamais s'y fier. Les apprenants et les enseignants doivent affronter une complexité de problèmes tels que: Les apprenants, déjà alphabétisés dans leur langue maternelle, doivent-ils reproduire le processus initial d'acquisition de l'oral avant d'apprendre à écrire (méthode phonétique ou audio-orale) ou bien doivent-ils partir de la forme écrite qui convient mieux aux textes et aux manuels, et apprendre à la prononcer? Par la suite, doit-on introduire les mots nouveaux oralement ou par écrit? Comment les apprenants apprendront-ils à écrire les formes rencontrées à la radio ou à la télévision ou dans des conversations? Et comment utiliser, dans une conversation, des formes rencontrées au cours de la lecture? Les options énumérées dans cette partie sont en rapport avec les différents aspects de ce nœud de problèmes et recouvrent aussi les questions d'orthoépée soulevées en 5.2.1.6. Elles offrent un choix et des combinaisons différentes.

6.4.8 Transférer la compétence sociolinguistique

6.4.9 Développer les compétences pragmatiques

Les choix présentés ici sont en relation étroite avec les parties correspondantes 5.2.2 et 5.2.3 du CEC. Le fait que, dans chaque cas, une option admette que les compétences et les stratégies en

question soient simplement transférables de la langue maternelle **ne signifie pas** qu'on les considère comme marginales ou inutiles. Il faut examiner soigneusement les options énumérées par ailleurs conjointement aux parties du chapitre 4 et aux remarques de ce Guide sur cette partie.

6.5 Fautes et erreurs

On ne saurait traiter complètement la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences en langues sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, on évalue le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches et en comptant, en mesurant éventuellement, les erreurs et les fautes qu'ils ont commises. Les tâches peuvent être des exercices grammaticaux, des versions ou des thèmes, des questions de compréhension à choix multiple ou d'autres auxquelles on peut donner une réponse directe de type « vrai » ou « faux ». Lorsque le besoin de communication internationale en temps réel était moins pressant et que l'influence des langues classiques était encore forte, on justifiait la place des langues vivantes dans le système éducatif par l'apport d'une discipline intellectuelle rigoureuse, l'entraînement des jeunes à manipuler avec soin et exactitude des systèmes complexes et pas entièrement cohérents.

L'avènement de l'enseignement des langues pour la communication a mis en question les valeurs et les buts de ce type d'enseignement traditionnel. Est-ce que les types de tâches qui se prêtent au comptage d'erreurs préparent l'apprenant à communiquer ou sont-elles trop artificielles pour répondre à cet objectif? L'insistance sur le souci d'exactitude et la crainte de paraître sot en faisant des fautes étaient-elles la meilleure attitude pour affronter les défis de la communication? Se peut-il que l'on rende les apprenants trop prudents, timides même, incapables de prendre des risques et se cantonnant à ce qui est sûr et connu? Si, pourtant, les critères de succès étaient l'exactitude et l'aisance, n'ont-ils été atteints qu'au prix d'une limitation excessive des choix? Les apprenants ont-ils été entraînés à un discours appauvri? La procédure n'était-elle pas démotivante pour tous, sauf une élite intellectuelle, puisqu'elle risquait de marginaliser la grande masse des jeunes qui, dans le futur, devront être prêts à une communication internationale? D'un autre côté, le critère d'« efficacité communicative » a rencontré des résistances. La redondance de la langue a eu pour effet qu'un quelconque sabir, soutenu par des comportements para linguistiques, pouvait s'avérer efficace pour transmettre à un locuteur bienveillant une intention communicative. Cela était-il acceptable du point de vue éducatif? Quel en serait l'effet sur les relations internationales? Cela n'était-il pas un autre exemple de la baisse du niveau, l'acceptation de faibles résultats dans un esprit de « laisser aller »? Il y a aussi un argument technique en faveur d'une évaluation fondée sur la faute. L'évaluation de la faute est aisément réalisable et comprise de tous. De quelle autre façon peut-on mesurer une compétence relative, contrôler le progrès et repérer les difficultés?

À l'heure actuelle, les attitudes, les pratiques et les avis sont largement différents. Les options présentées dans cette partie ont pour but de faciliter la réflexion des utilisateurs et de les aider à rendre compte de leurs attitudes et de leurs pratiques dans ce qui reste un domaine grandement litigieux.

Septième partie - Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

Ce chapitre développe en détail et en profondeur les questions essentielles sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation communicatifs des langues qui ont été traitées de manière taxonomique dans la partie 4.3. Les utilisateurs pourront aussi lire ce chapitre à la lumière des options présentées ci-dessus dans la partie 6.4.4 de ce Guide.

7.1 Description de la tâche

« L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. Cette partie expose les caractéristiques de différents types de tâches dans l'utilisation quotidienne de la langue et dans la classe.

7.2 Exécution de la tâche: compétences, conditions, contrainte et stratégies

7.3 Difficulté de la tâche

Ces parties, qui sont en étroite relation les unes aux autres, pénètrent plus profondément dans les implications de certaines parties du chapitre 4 pour la réalisation de tâches communicatives à différents degrés de difficulté, notamment en contexte éducatif. La manière dont les questions sont traitées rend tout commentaire inutile. Elles permettront aux utilisateurs du *Cadre de référence* de réfléchir à l'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement des langues, de prévoir leur mise en oeuvre et de rendre compte aux autres praticiens de leurs réponses aux questions reproduites ci-dessus.

Huitième partie - Diversification linguistique et curriculum

Il a déjà été affirmé dans de nombreux points des chapitres précédents du CEC, ainsi que dans ce Guide, que la société européenne est et restera multilingue et multiculturelle. Pour s'y déplacer avec une liberté et une indépendance toujours croissantes les individus, en tant qu'acteurs sociaux, doivent devenir de plus en plus plurilingues et pluriculturels. Les utilisateurs noteront que l'on utilise ici **multi-** pour la coexistence d'un certain nombre de langues et de cultures dans une société tandis que **pluri-** est utilisé pour la connaissance qu'un individu a d'un certain nombre de langues et de cultures. Un individu peut être plurilingue dans une société monolingue et, inversement, il peut rester unilingue dans une société multilingue. En outre, un individu plurilingue ne garde pas les langues qu'il sait dans des compartiments étanches mais les intègre dans une compétence communicative élargie (cf. partie 1.3 du CEC). Notre souci est le développement plurilingue des citoyens présents et futurs dans notre société européenne multilingue.

Les chapitres 4 à 6 se sont essentiellement focalisés sur ce qu'il faut à un utilisateur pour pouvoir communiquer dans une langue avec les autres utilisateurs de cette langue et sur la manière de faciliter et de développer cette capacité. La partie 6.1.3 traite du développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme individuels. Le chapitre 8 se tourne maintenant vers les conséquences en termes de politique éducative. La présentation claire et convaincante de ce point ne nécessite aucun commentaire.

8.1 Définition et première approche

Le premier paragraphe de cette partie continue l'exposé de la partie 6.1.3 de ce guide. On ne considère pas que la compétence plurilingue soit la « superposition ou (la) juxtaposition de compétences distinctes, mais bien (l')existence d'une compétence complexe, voire composite dans laquelle un utilisateur peut puiser ». On en tire alors les conséquences pour les approches et les objectifs éducationnels.

8.2 Options pour des constructions curriculaires

L'attention se déplace maintenant vers les implications du plurilinguisme dans la planification éducative. Le développement de la compétence communicative générale d'un jeune devrait être planifié comme un processus cohérent et non comme la simple juxtaposition de disciplines académiques sans lien entre elles. Cela suppose qu'une coopération entre collègues s'instaure dans la politique générale d'une école afin de « rechercher transparence et cohérence dans la définition des options et des prises de décision. »

8.3 Vers des scénarios curriculaires

Cette partie examine les principes selon lesquels on peut concevoir des programmes intégrés qui couvrent un certain nombre de langues dans une perspective plurilingue. On y trouve des exemples sur la base de l'application de trois langues étrangères. Les scénarios curriculaires couvrent l'école primaire, le début du secondaire et le second cycle du secondaire et exigent en conséquence que la planification se fasse à un niveau plus élevé que celui d'une seule école puisque, non seulement, chaque cycle scolaire a ses propres attributions avec une attention particulière accordée à l'articulation des lieux successifs, mais aussi par le fait qu'une école secondaire peut accueillir des élèves issus de différentes écoles primaires et *vice versa*. Il faudra alors envisager la planification curriculaire sur une base locale ou régionale mais de telle sorte qu'il reste de la place pour une diversification plus proche du lieu d'apprentissage.

8.4 Évaluation et apprentissage scolaires et extra- ou postscolaires

Cette partie poursuit le débat sur les conséquences éducatives d'une perspective plurilingue telles que: le besoin de reconnaître la validité de profils différenciés à l'issue du cycle scolaire; le besoin pour l'école en tant qu'institution de définir son rôle dans un contexte de formation tout au long de la vie; les avantages d'un portfolio couvrant des compétences partielles comme moyen de rendre compte de la compétence plurilingue; la valeur d'une base modulaire de certification. Le chapitre conclut que « c'est nécessairement par le biais de projets et d'expérience en contexte institutionnel et sur des terrains variés qu'il y a lieu d'aller plus avant ». Les utilisateurs du *Cadre de référence* sont invités à entreprendre ce travail expérimental et à rendre compte des résultats au Conseil de l'Europe.

Neuvième partie - Évaluation

Le CEC est « un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences en langue ». Jusqu'ici, on a mis l'accent sur la nature de l'utilisation de la langue et sur ses conséquences en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce dernier chapitre fait porter toute son attention sur les fonctions de *Cadre de référence* relativement à l'évaluation de la compétence langagière.

9.1 Introduction

Cette brève partie délimite le chapitre.

9.2 Le *Cadre de référence* en tant que ressource pour l'évaluation

Cette partie indique trois grandes directions pour l'utilisation du *Cadre de référence*:

1. pour la spécification du contenu des tests et des examens;
2. pour l'établissement de critères permettant d'atteindre un objectif d'apprentissage;
3. pour la description de niveaux de compétence dans des tests et examens existants, permettant ainsi une comparaison entre différents systèmes de certification.

9.3 Types d'évaluation

Cette partie expose en détail les choix que doivent faire ceux qui conduisent des opérations d'évaluation. Ces choix sont énumérés en termes opposés. Dans chaque cas, les termes utilisés sont clairement définis et les avantages et les inconvénients sont présentés par rapport au but de l'évaluation dans son contexte éducatif. Les implications du choix de l'une ou l'autre des options sont également explicitées. La présentation est claire et ne nécessite pas d'autre commentaire.

9.4 Évaluation pratique et méta système

Cette partie se fonde sur l'observation qu'un schéma d'évaluation pratique ne saurait être trop élaboré. Il faut prendre des décisions quant à la quantité de détails à inclure, par exemple dans un programme d'examen, en tenant compte des choix de détail qui seront faits lors de la production effective des épreuves ou de la constitution d'une banque de données. Les examinateurs, notamment lors des épreuves orales, travaillent sous pression et ne peuvent manipuler qu'un nombre strictement limité de critères.

Les apprenants qui voudraient évaluer leur propre compétence, par exemple pour savoir à quoi s'attaquer ensuite, disposent de plus de temps mais devront être sélectifs en ce qui concerne les composantes de la compétence communicative générale qui les concerne. C'est une illustration du principe général que le *Cadre de référence* doit être complet mais que ses utilisateurs doivent être sélectifs. Cette sélectivité peut inclure l'usage d'un schéma simplifié de classification qui, comme nous l'avons vu en rapport avec les « activités communicatives »,

peut très bien faire se rapprocher des catégories séparées dans le schéma général. D'un autre côté, les buts de l'utilisateur peuvent très bien faire se dilater certaines catégories et leurs composantes dans un domaine d'intérêt particulier. Cette partie traite des questions soulevées et illustre la discussion en présentant le schéma adopté par un certain nombre de comités d'évaluation pour des critères d'évaluation des compétences. Entre autres, le projet d'évaluation de performances enregistrées en vidéo du Conseil national de la recherche suisse sur lequel se fondent les chapitre 8 et 9 et l'Annexe. Le Tableau 13 présente alors une proposition de descripteurs critériés pour l'évaluation de la compétence générale aux six niveaux déjà évoqués comme base de la dimension verticale du *Cadre de référence*.

Le chapitre 9 permettra à de nombreux utilisateurs d'observer les programmes des examens publics de façon plus critique et plus perspicace et d'avoir des attentes plus exigeantes quant à l'information que les comités d'évaluation devraient fournir en ce qui concerne les objectifs, le contenu, les critères et les procédures pour des examens de qualification au niveau national et international (par exemple, ALTE, ICC). Les formateurs d'enseignants le trouveront utile pour accroître la prise de conscience des questions soulevées par l'évaluation chez les enseignants en formation initiale ou continue. Toutefois, les enseignants deviennent de plus en plus responsables de l'évaluation autant formative que sommative (voir 9.3.5) de leurs élèves ou de leurs étudiants à tous les niveaux. On fait aussi de plus en plus appel aux apprenants pour leur propre auto-évaluation, que ce soit pour organiser leur apprentissage ou rendre compte de leur capacité à communiquer dans des langues pour lesquelles ils n'ont jamais eu d'enseignement formel mais qui concourent au développement de leur plurilinguisme (voir chapitre 7).

Le *Portfolio européen des langues* donne aux apprenants la possibilité de prouver leurs progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant leurs expériences d'apprentissage de toutes natures pour des langues variées, apprentissages dont la plupart ne pourraient faire l'objet d'une reconnaissance officielle. Le *Portfolio* a pour but d'encourager les apprenants à y inclure des auto-évaluations à jour de leurs compétences dans chacune des langues. Il est essentiel, pour qu'un tel document soit crédible, que les entrées y soient faites de manière responsable et transparente. Le CEC est à cet égard un outil de référence particulièrement précieux.

Le Conseil de l'Europe sera heureux de recevoir des informations de tous ceux qui sont partie prenante dans l'évaluation, quel que soit le niveau de leur expérience dans l'application du CEC, et notamment du chapitre 9 et de l'Annexe. Pris avec le chapitre 3 ainsi que les échelles et les spécifications des chapitres 4 et 5 et des Annexes A à D, le chapitre 9 est suffisamment explicite dans sa relation au *Cadre de référence* pour rendre inutile un chapitre sur l'évaluation dans ce Guide. Ceux qui sont impliqués professionnellement dans la production et l'administration de tests ou l'organisation de sessions consulteront avec profit le chapitre 9 conjointement avec *Evaluation de compétences en langues et conception de tests* plus spécialisé et préparé sous la direction de M. Milanovic (ALTE). Cette publication du Conseil de l'Europe qui traite en détail de l'élaboration des tests et de l'évaluation est un complément du chapitre 9; elle contient également des suggestions bibliographiques, une annexe sur l'analyse d'items et un glossaire. Ce guide est publié séparément par le Conseil de l'Europe sous le titre « Evaluation de compétences en langues et conception de tests »; pour cette raison il n'y a pas de chapitre sur l'évaluation dans ce guide.

Bibliographie générale

La bibliographie comprend:

1. Les ouvrages consultés lors de l'élaboration du *Cadre de référence*
2. Des ouvrages que les utilisateurs trouveront profit à consulter

La bibliographie générale est divisée en plusieurs parties. La première comprend les ouvrages généraux de référence que les utilisateurs consulteront sur un vaste éventail de sujets. Les ouvrages particulièrement pertinents pour tel ou tel chapitre sont présentés par ordre alphabétique pour chaque chapitre.

On trouvera des références plus spécialisées dans les Annexes A et C.

Aucune bibliographie ne saurait être complète. D'autres auteurs auraient compilé une liste différente. En outre, de précieuses contributions à la connaissance de nombre des questions traitées dans le *Cadre de référence* et à leur compréhension sont publiées année après année. On a fait référence à une ou deux d'entre elles ci-dessus. Pour qu'ils se tiennent au courant de l'évolution des choses, on recommande aux utilisateurs de consulter les catalogues de nouveautés des éditeurs et des libraires, de feuilleter les livres dans les librairies et les expositions qui ont lieu lors de réunions d'associations de professeurs, de lire des magazines et des revues.

Dans la version anglaise du *Cadre de référence*, on trouvera un **Index** des concepts-clés.

Annexe A: Elaboration de descripteurs de compétence

Cette annexe donne des conseils et des lignes directrices aux utilisateurs qui souhaitent élaborer des échelles de compétence à leur propre usage, peut-être parce qu'ils ont besoin de les diviser plus finement que ne le permettent les 6 niveaux sur lesquels se fonde le système général comme il est indiqué dans la partie 3.5. Il serait bon de lire cette annexe parallèlement aux chapitres 3 et 9 ainsi qu'aux échelles des chapitres 4 et 5 et des annexes qui suivent. L'annexe est complétée par une bibliographie sélective commentée.

Annexe B: Echelles de démonstration

Les échelles du *Cadre de référence* ont été, pour la plupart, élaborées en relation avec un projet du Fonds national suisse de recherche scientifique. Cette annexe rend compte de la méthodologie de ce projet et de la façon dont l'ensemble des échelles et des descripteurs utilisés ont été recueillis, expérimentés et sélectionnés. Suivent une courte bibliographie et un panorama des échelles des chapitres 4 et 5. Enfin, on trouvera une liste des nombreuses échelles de compétence en langue existantes et utilisées comme sources par le projet suisse.

Annexe C: Les échelles de DIALANG

L'annexe donne un bref compte rendu, accompagné de références, du projet DIALANG qui a élaboré, pour 14 langues, des échelles d'auto-évaluation très proches de celles du *Cadre de référence*. Les utilisateurs, notamment ceux qui ne disposent pas encore du *Cadre de référence* et de ce Guide dans leurs langues, peuvent y trouver une source précieuse de descripteurs.

Annexe D: Les spécifications de ALTE

ALTE est l'Association des centres d'évaluation en langue en Europe (Association of Language Testers in Europe). Elle réunit un (ou plusieurs) organisme(s) d'un grand nombre de pays d'Europe responsable(s) des certifications en langue dans le pays en question. Elle contribue à la mise en place de normes communes pour l'enseignement des langues en Europe en comparant les certifications proposées par ses membres dans un cadre commun de « seuils fonctionnels d'apprentissage » en termes de performance langagière. Ces niveaux sont définis par des spécifications de « capacités de faire » et correspondent bien aux descripteurs du *Cadre de référence*. Les spécifications s'organisent autour de 1) vie sociale et tourisme, 2) travail et, 3) études; elles intéresseront tout particulièrement les utilisateurs concernés par ces domaines.

SECTION II

GUIDE POUR TOUS CEUX DIRECTEMENT ENGAGÉS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT

CHAPITRE 2 - GUIDE A L'USAGE DES APPRENANTS ADULTES

Ph. Riley, S. Bailly, M.-J. Gremmo

CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues), Université de Nancy 2

Sommaire:

Introduction

1. L'analyse des besoins
2. Les aptitudes de compréhension et d'expression
3. Comment s'organiser
4. La méthodologie
5. L'évaluation
6. Les styles d'apprentissage

Introduction

Ce chapitre s'adresse directement à des apprenants adultes de langues étrangères. Il a pour objectif d'améliorer leur capacité d'apprentissage (CEC 5.1.4/6.3.5) et de faciliter leur apprentissage des langues étrangères. Il se fonde sur les informations présentées dans le *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer* et dans l'ensemble des publications du Projet de Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Il comporte des éléments 'théoriques' rédigés comme des conseils généraux d'apprentissage ou des maximes à retenir mais, dans la mesure du possible, il évite une terminologie de spécialistes et fournit systématiquement des exemples concrets faisant appel à l'expérience d'apprenant des utilisateurs.

Première partie - Analyse des besoins (voir CEC 4/6.1.1)

Lorsque l'on souhaite se lancer dans un apprentissage de langue quel qu'il soit (en s'inscrivant à un cours ou en autodidacte, par exemple) il est utile de se demander pourquoi on souhaite maîtriser cette langue ou, plus exactement, pour quoi faire? Autrement dit, pour communiquer dans quelles situations?

De toute évidence, ce que l'on a besoin de dire ou de comprendre dépend des situations auxquelles on participe en tant que locuteur ou auditeur. Dans une situation de communication donnée, on joue un certain rôle social et on a un certain nombre de choses à faire avec le langage: il y a des choses à dire et des choses à comprendre qui ne sont pas nécessairement les mêmes.

Par exemple, si vous souhaitez apprendre l'anglais du tourisme, il ne faut pas oublier que vous n'aurez pas besoin d'apprendre les mêmes choses selon que vous envisagez d'être un touriste ou d'être un employé du tourisme (serveur, guide, femme de chambre, agent de voyage, etc.). L'un et l'autre n'ont pas les mêmes choses à dire: par exemple, en tant que touriste dans un pays étranger, il est peu probable que vous aurez besoin de savoir présenter un monument à un

groupe en donnant des informations détaillées en langue étrangère sur son histoire. Mais si vous êtes le guide, cela fait sans doute partie des choses que vous devrez savoir-faire. De même, l'un et l'autre n'ont pas les mêmes choses à comprendre: le touriste devra comprendre les explications données par un guide sur un site ou sur l'organisation de la journée et si, en plus, le guide n'est pas un locuteur natif, il lui faudra comprendre un anglais (par exemple) parlé avec un accent étranger. Le guide, quant à lui, devra comprendre les demandes d'informations des touristes pour pouvoir y répondre, ou comprendre leurs doléances pour pouvoir y réagir.

Par ailleurs, le statut social de chacun des participants dans ce type de situation influence la façon de parler de chacun, notamment celle du guide qui se doit d'être aimable, poli, courtois, pas trop distant du touriste, son client: Par conséquent, il évitera les formes trop marquées (c'est à dire trop formelles ou trop informelles), les intonations ambiguës qui risqueraient d'être mal interprétées. Par exemple, envers des touristes français qu'il ne connaît pas le guide évitera de recourir:

- à un vocabulaire familier ('Rendez-vous devant le troquet à 17 heures');
- au tutoiement systématique, surtout avec les clients les plus âgés;
- à des tournures directes qui pourraient passer pour de l'impolitesse ('Dépêchez-vous donc, on va être en retard' au lieu de 'Il faudrait essayer de se dépêcher un petit peu si on ne veut pas être en retard pour le spectacle');
- à un ton impatient, ironique, brutal (voir CEC 5.2.2).

Dans notre langue maternelle nous savons en général instinctivement nous adapter à la situation et, en quelque sorte, 'régler' notre discours sur la 'fréquence' appropriée à nos interlocuteurs, au degré d'intimité qui nous rapproche d'eux ou au contraire à la distance qui nous en éloigne, au sujet de la conversation, au moyen de communication (téléphone, lettre, carte postale...). Tout naturellement, en langue étrangère nous avons tendance à communiquer en transposant les habitudes de notre langue maternelle dans la langue étrangère. Ainsi, nous remercions ou nous nous excusons dans les situations qui ressemblent à celles pour lesquelles nous remercierions ou nous nous excuserions dans notre culture. Mais il n'est en aucun cas certain que ce comportement soit toujours bien approprié à la culture étrangère. En fait, cela peut conduire à des malentendus dommageables à la communication. Par exemple, les Espagnols tendent à trouver les Français obséquieux car ceux-ci leur donnent l'impression de remercier et de s'excuser sans cesse et sans motif valable de le faire ou, à l'inverse, les Français peuvent trouver trop familiers, voire impolis, les Espagnols qui les tutoient alors qu'ils les connaissent à peine, sans se rendre compte que les Espagnols ne font qu'appliquer une règle sociale qui fonctionne en Espagne mais pas en France (voir CEC 5.1.1).

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur ce qu'il aura vraisemblablement besoin de comprendre ou d'exprimer dans les grandes lignes ou, plus précisément,*
- *sur les situations de communication dans lesquelles il pourrait se trouver*
- *et si le cours ou la méthode correspondent bien à ces besoins. Contiennent-ils une préparation aux différences culturelles?*

Deuxième partie - Les aptitudes de compréhension et d'expression (voir CEC 2.1.3/4.4.1 4.4.2)

Pour pouvoir communiquer face à face, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère, il faut évidemment être capable de comprendre ce que dit l'interlocuteur et d'exprimer de façon compréhensible ce que l'on a à dire. Comme déjà mentionné, en langue étrangère les choses à comprendre peuvent être différentes des choses à exprimer selon le rôle social joué (par exemple, guide ou touriste) et cela a une incidence sur l'apprentissage. Dans cette partie vous trouverez des informations supplémentaires sur les aptitudes de compréhension et d'expression afin de vous aider à mieux diriger votre travail.

1. Les mécanismes mentaux qui gouvernent la compréhension et l'expression sont différents. Le cerveau ne procède pas aux mêmes opérations pour permettre à une personne d'interpréter un message ou d'exprimer une intention, une idée, un sentiment. La connaissance de ces mécanismes n'est pas obligatoire pour acquérir une langue mais elle peut aider à choisir des activités d'apprentissage qui prennent en compte les différentes façons dont fonctionne le cerveau en situation de compréhension et en situation d'expression.

Le processus de compréhension repose sur l'activation d'hypothèses: une personne qui cherche à comprendre le discours d'autrui construit des hypothèses sur ce qui est en train d'être dit en se fondant sur ses connaissances de la situation ou du thème abordé. Ces connaissances lui permettent de prévoir ou de définir de façon plus ou moins précise ce qui est en train de se dire, ce qui peut être dit ensuite ou a pu être dit auparavant; des indices prélevés au fur et à mesure que l'autre parle servent à confirmer ou à infirmer les hypothèses établies; ces indices peuvent être d'ordre linguistique (des mots que l'on reconnaît, des segments de phrases ou des phrases) ou visuels (la personne qui parle a l'air content, fâché, ennuyé, menaçant). En fait, il n'est pas nécessaire de distinguer chaque son ou chaque mot pour pouvoir comprendre (voir CEC 4.4.2/4.5.2.1).

Le processus d'expression, quant à lui, repose sur l'activation de tous les moyens communicatifs dont dispose une personne qui éprouve, dans une situation donnée, le besoin ou l'envie d'exprimer une idée ou un sentiment, ou d'obtenir quelque chose de quelqu'un, ou encore d'établir un lien social avec quelqu'un. La priorité est de se faire comprendre par le (ou les) partenaire(s) dans la communication, car il ne faut pas perdre de vue que l'activité de production n'est pas un processus à sens unique. Celui qui parle ne le fait pas pour lui mais pour une personne (ou un groupe de personnes) qu'il prend en compte et dont il utilise les réactions pour réajuster sans cesse ce qu'il dit et comment il le dit: par exemple l'incompréhension ou le désaccord manifeste du partenaire amène en général celui qui parle à modifier, recommencer, améliorer, simplifier, nuancer ou à abandonner (peut-être momentanément) ce qu'il dit (voir CEC 4.4.1/4.5.2.2).

L'objectif prioritaire d'un locuteur est toujours de parvenir à ses fins et, parfois, des moyens même très limités peuvent suffire. Avec un seul mot, un enfant de quinze mois peut faire comprendre des choses complexes à sa mère pour peu que ce mot soit utile par rapport à la situation et à la chose à exprimer: par exemple le seul mot « chaussure » peut servir à l'enfant à faire comprendre à sa mère des choses différentes:

- qu'il ne trouve pas sa chaussure;
- qu'il vient d'enfiler la chaussure de son ours;
- qu'il a caché sa chaussure et veut jouer avec sa mère;
- qu'il a mis la chaussure de sa mère;
- qu'il a mal au pied;
- qu'il veut que sa mère lui retire ses chaussures;
- qu'il veut que sa mère lui mette ses chaussures;
- etc.

2. En langue étrangère on est très souvent confronté à des difficultés pour comprendre et/ou pour s'exprimer. Toutefois, si l'on y réfléchit bien, on peut se rendre compte qu'en langue maternelle il y a également des choses que l'on comprend mieux que d'autres ou des choses que l'on a plus de mal à exprimer que d'autres. Il s'avère que, dans sa langue maternelle, on est en général capable de comprendre plus de types de discours que l'on ne pourrait en produire: par exemple, le discours médical de son généraliste quand on n'est pas médecin soi-même, le discours didactique du professeur quand on est étudiant, ce que disent un enfant ou un étranger qui ne s'expriment pas comme nous: on le comprend, mais on ne sait pas nécessairement le produire. Toutefois, notre capacité de comprendre n'est pas illimitée. Elle dépend de notre degré de connaissance dans un domaine (voir CEC 5.1.1.1/7.3.1.1). Notre capacité de production en langue maternelle n'est pas non plus illimitée. Voici quelques exemples qui montrent les limites possibles de nos compétences de compréhension et d'expression en langue maternelle.

- Au cours d'une soirée, vous assistez à une conversation de musiciens. Si vous n'êtes pas musicien vous-même et que la conversation commence à porter sur des aspects de solfège ou d'harmonie, ou sur des compositeurs que vous ne connaissez pas, il se peut que vous vous sentiez, comme on le dit familièrement, « perdu », que vous commenciez à « décrocher », que vous ayez l'impression que l'on vous « parle chinois ». Vous ne mettez nullement en doute votre capacité à comprendre votre langue maternelle et pourtant vous devez vous rendre à l'évidence: vous ne comprenez pas ce qui est en train de se dire.

- Vous êtes peut-être un lecteur assidu de journaux ou de livres de toutes sortes. Or, sauf si cela est votre métier, vous seriez sans doute bien en peine de rédiger vous-même un article de magazine, un roman ou un essai.

- Tous les jours, vous entendez les professionnels de la radio ou de la télévision vous présenter des informations sur l'actualité ou la météo. Si vous deviez remplacer l'un d'eux au pied levé, seuls de véritables dons d'imitateur vous permettraient de vous tirer d'affaire, car la façon de parler d'un présentateur est très spécifique et n'a pas grand-chose à voir avec une conversation ordinaire, ou une réunion de travail, ou un entretien de vente.

Ces exemples doivent vous aider à prendre conscience que le fait de connaître une langue ou de la maîtriser ne signifie pas qu'on puisse faire face à toutes les situations d'expression ou de compréhension. Si cela est vrai en langue maternelle, c'est encore plus vrai en langue étrangère. Aussi soyez indulgent avec vous-même et n'exigez pas de vous-même un niveau de performance en langue étrangère que vous n'atteignez pas dans votre langue maternelle.

3. Une autre différence entre compréhension et expression réside dans l'utilisation de chacune de ces aptitudes dans la vie quotidienne. Alors que l'on s'exprime rarement en dehors de la présence d'interlocuteurs, il est fréquent d'exercer une activité de compréhension lorsqu'on est tout seul. A l'ère des médias, on se trouve plus souvent en position d'écoute ou de lecture, donc de compréhension de messages oraux ou écrits, qu'en situation d'expression. Le matin, en se levant, on écoute la météo pour savoir le temps qu'il fera; en allant au travail on écoute les informations ou une émission de divertissement dans sa voiture, on lit dans l'autobus, le train ou le métro; le soir on regarde la télévision, on lit avant de s'endormir. A tous ces instants, on exerce une activité de compréhension qui n'est pas nécessairement liée à une activité d'expression.

4. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, quelques remarques s'imposent en fonction de ce qui vient d'être exposé. En classe, enseignants et apprenants pensent habituellement que parler est à la fois plus important (chacun a des choses à dire) et plus difficile (il y a tant de choses différentes à traiter). De sorte que le travail de compréhension est souvent négligé au profit du travail d'expression. Mais, quand ils entrent en contact avec des gens qui parlent la langue qu'ils apprennent, ils se rendent compte de deux choses: d'abord qu'il est souvent plus facile de s'exprimer qu'ils ne le pensaient parce que, comme on l'a vu, il faut peu de choses pour « se débrouiller » comme on dit, et qu'on parvient toujours plus ou moins à « se faire comprendre » même avec des moyens très limités. En revanche, de nombreux apprenants de langue font état de leur difficulté à comprendre leurs interlocuteurs. Ils trouvent que les gens « parlent drôlement vite », qu'ils ont un « fort accent », qu'ils « avalent les mots », etc. (7.3.2.2). Or, si la compréhension pose problème à ces apprenants quand ils se trouvent dans le pays dont ils apprennent la langue, c'est sans doute parce qu'ils ne s'y sont pas suffisamment préparés, ou pas avec les bons outils (voir 4^{ème} partie).

Un travail spécifique de compréhension, par l'exposition à des documents adéquats (par exemple des enregistrements de locuteurs natifs authentiques), peut aussi avoir des répercussions bénéfiques sur l'expression car, plus on est capable de comprendre, mieux l'on peut se rendre compte du fonctionnement du système de la langue et observer comment se disent les choses. L'amélioration de l'expression en langue étrangère dépend beaucoup de cette capacité à observer et à intégrer la façon dont parlent les natifs d'une langue (CEC 5.1.4.4).

En conclusion, les activités de compréhension et d'expression sont des activités distinctes qui peuvent se réaliser à des moments différents et qui mettent en jeu des processus cognitifs spécifiques. Il existe du matériel et des activités d'apprentissage de langue qui entraînent de manière spécifique à la compréhension ou à l'expression. Cet entraînement peut être mené séparément en fonction des besoins du moment. Mais il ne faut pas oublier que si l'on ne s'entraîne qu'à parler, on risque de ne pas développer sa capacité à mieux comprendre. Il faut essayer de ne négliger aucune des deux aptitudes, même si l'on a une préférence pour l'une des deux, et il est important de bien choisir les documents de travail et les techniques qui correspondent à l'aptitude que l'on souhaite améliorer (CEC 4.6.2/4.6.3).

L'utilisateur du *Cadre de référence* s'interrogera pour savoir

- *si il (ou elle) travaille davantage l'expression ou la compréhension*
- *si les documents et les techniques utilisés correspondent bien à l'aptitude travaillée (voir CEC 6.4.3)*

Les conseils donnés dans la 4^{ème} partie de ce chapitre aideront aussi l'utilisateur à répondre à ces questions.

Troisième partie - Comment s'organiser?

Tout d'abord, il n'est sans doute pas inutile de s'arrêter un instant pour réfléchir sur la notion « d'apprendre ». Le mot « apprendre » est en effet ambigu car il recouvre différentes significations ce qui brouille parfois les cartes (voir CEC 6.2.1).

« Apprendre » et « acquérir »

Presque tout le monde dit: « Je veux apprendre l'anglais » (ou le français, ou l'arabe, ou le swahili). En fait, il serait plus juste de dire: « Je veux acquérir l'anglais ». Pourquoi?

Ce qu'on vise, c'est d'être capable d'utiliser la langue qu'on apprend pour pouvoir agir: pour écrire, pour demander un rendez-vous, pour écouter des nouvelles, pour dire ce qui nous a plu dans un film, pour rire d'une histoire racontée par un ami. On souhaite ne plus avoir à réfléchir à la façon dont les choses sont dites; on veut que les mots et les phrases nous viennent de manière plus ou moins automatique, que seuls restent à faire des choix conscients (bien choisir ses mots pour ne pas heurter son interlocuteur, se demander si l'idée qu'on nous présente est bien claire, etc.). Quand on se trouve dans cette situation d'utilisation inconsciente, on a en fait *acquis* suffisamment de connaissances et de savoir-faire: ces connaissances et ces savoir-faire sont à notre disposition dans notre cerveau pour que nous puissions les utiliser lorsque nous nous trouvons dans une situation de communication.

Mais alors, qu'est-ce que qu'*apprendre*? Nous allons garder le terme « apprendre » pour parler de toutes les activités que l'on fait consciemment, de manière organisée, pour avoir à sa disposition plus de connaissances, plus de savoir-faire (en ce qui nous concerne plus précisément connaître et manipuler plus d'anglais, de français, etc.). Ainsi, imaginez que vous venez de faire cinq exercices qui portaient sur l'utilisation du temps du passé en anglais. Vous venez d'*apprendre* à manipuler ce temps. Puis, en parlant avec un anglophone, vous vous apercevez que vous faites des fautes: vous n'avez donc pas encore totalement *acquis* la manipulation de ce temps. Cela ne signifie pas que votre apprentissage est raté ou que vous êtes un mauvais apprenant: cela montre simplement qu'il y a une grande différence entre apprendre et acquérir, et qu'on a raison de les distinguer si on veut être efficace. Il faut également savoir que nous avons tous acquis certaines connaissances, certaines techniques sans les *apprendre* de manière scolaire.

L'utilisateur du Cadre de Référence s'interrogera pour savoir

- *s'il se rappelle avoir vraiment appris à faire du vélo, à repasser, à chanter*
- *Dans ces différentes occasions, a-t-il fait des exercices? A-t-il fait appel à un spécialiste?*

Les réponses qu'il apportera à ces questions lui indiquent ainsi quels sont les savoir-faire qu'il a acquis avec peu d'apprentissage.

Le processus d'acquisition:

Il peut vous être utile d'avoir une idée plus précise de la manière dont on décrit actuellement le processus d'acquisition (voir CEC 6.2.2).

Pour acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, il faut être confronté à une situation nouvelle où les connaissances que l'on possède déjà se révèlent insuffisantes pour nous permettre de fonctionner dans cette situation, c'est-à-dire de résoudre tous les problèmes qu'elle pose. Cela peut se produire dans de multiples situations, plus ou moins complexes, que ce soit pour faire du vélo, ouvrir un nouvel emballage ou utiliser une langue étrangère.

Il faut donc d'abord se rendre compte que les connaissances que l'on possède ne permettent pas de résoudre les problèmes en question et vouloir combler ce manque de manière permanente. On peut très bien, après tout, ne pas ressentir la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances parce qu'on ouvre un paquet en déchirant l'emballage ou qu'on se fait comprendre par gestes.

Ensuite, c'est le cerveau qui travaille: il va essayer d'organiser cette nouveauté, de lui trouver un sens. Ce qu'il cherche à trouver, ce sont les nouveaux « objets » (les parties du vélo, les mots de la langue) et les règles de fonctionnement qui gouvernent ces objets. Il va le faire en s'aidant de ce qu'il connaît déjà. Ainsi, quand on est confronté à une langue nouvelle, on cherche à trouver des mots, parce qu'on s'appuie sur le fait qu'on sait que, dans d'autres langues, il y a des mots et on pense donc qu'il y a des mots dans toutes les langues. On cherche à trouver un rapport entre la situation et ce qui peut être dit parce qu'on sait que, dans les langues qu'on connaît, ce rapport existe et qu'on imagine donc que, même dans une langue qu'on ne connaît pas, les gens ne disent pas n'importe quoi.

Ce travail, les scientifiques l'appellent « le traitement des données » et la « construction de règles de fonctionnement » (voir CEC 6.2.2.1). Ce faisant, le cerveau construit un « nouveau savoir », mais l'acquisition ne fait que commencer: Ce nouveau savoir doit être testé, mis en pratique dans d'autres situations afin de devenir réellement utile et fonctionnel. En d'autres termes, le cerveau développe tout un savoir-faire autour de ce nouveau savoir: dans quels contextes il peut être utilisé, ce qui peut le faire varier et aussi comment il peut l'adapter à nos propres caractéristiques (les façons de faire que l'on préfère, celles qui nous posent des difficultés).

Lorsqu'on ne trouve pas de contre-indication aux règles, qu'elles ont donc été testées de manière positive, on les mémorise et elles deviennent de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire que l'on va pouvoir utiliser. On a alors l'impression de pouvoir fonctionner sans problèmes dans la situation. L'acquisition est réalisée: on a acquis, on *sait*.

Petite blague en guise d'illustration

Un habitant de la planète Vénus, qui répond au nom de Mongo Perry et ne parle que le vénusien, vient un jour passer quelque temps en France. Il est logé dans une pension où il prend tous ses repas du soir. Le premier soir, arrive dans la salle de restaurant un pensionnaire français qui s'assied à la table à côté de celle de notre Vénusien, se tourne vers lui et lui dit avec le sourire « Bon appétit ». « Ah! », se dit notre héros (qui, rappelons-le, ne comprend pas le français), « cet homme se présente, il est poli, soyons-le aussi », et, lui rendant son sourire, lui indique « Mongo Perry ». Le lendemain soir, de nouveau, le Français en arrivant salue le Vénusien d'un « Bon » sonore auquel notre Vénusien s'empresse de répondre par un « Mongo Perry » des plus amicaux. La scène se déroule ainsi pendant plusieurs soirs, jusqu'au jour où notre héros, qui a parlé de ce M. Bonapéti courtois à un ami bilingue apprend la vérité: « Bon appétit » n'est pas le nom du monsieur, c'est une manière de souhaiter un repas agréable!. Le soir même, notre Vénusien, avide de mettre en pratique son nouveau savoir, prend l'initiative. A peine le Français est-il installé que notre héros le salue d'un « Bon appétit » triomphant, tout à fait compréhensible malgré quelques hésitations de prononciation. Ce sur quoi, le Français, ne voulant pas être en reste de politesse interculturelle, lui répond d'un très aimable « Mongopéri »!

Comme on le voit, les règles de fonctionnement que le cerveau déduit d'une situation ne sont pas toujours exactes: il est donc très important de les tester dans d'autres situations. Les spécialistes parlent alors de l'importance de « faire des erreurs » car les erreurs, quand on s'en aperçoit bien sûr, permettent de vérifier les règles de fonctionnement que l'on a construites; elles permettent aussi de voir si l'utilisation de ces règles se fait de manière satisfaisante. Ce point essentiel est repris ci-après dans la partie consacrée à l'évaluation.

Comment organiser son travail (ou « comment apprendre pour acquérir »)

Apprendre c'est donc organiser de manière consciente des activités qui vont correspondre au travail cognitif inconscient du cerveau et qui vont ainsi l'optimiser. Pour certaines acquisitions complexes, peut-être acquiert-on plus facilement et de manière plus approfondie quand on apprend. Ainsi, pour acquérir une langue, on juge souvent qu'il faut l'apprendre, même si on peut aussi acquérir une langue sans l'apprendre de manière consciente et organisée (c'est souvent le cas des immigrants, par exemple). Faire des exercices de répétition, connaître des règles de grammaire, retenir des listes de vocabulaire, tout cela fait partie des activités conscientes que nous organisons pour apprendre.

La manière traditionnelle d'apprendre de façon organisée, c'est de « se faire enseigner ». Pour les langues, c'est souvent ainsi, en « se faisant enseigner », qu'on les apprend: « on s'inscrit à

un cours de langue » (même si c'est un cours particulier par téléphone!). Cependant, il est important de se convaincre que l'enseignant ne peut qu'*aider à apprendre*: l'acquisition est faite par l'apprenant. De plus, on ne peut pas toujours choisir de se faire enseigner ce que l'on veut acquérir et, d'un autre côté, on a de plus en plus de facilités pour pouvoir apprendre « sans se faire enseigner ». Il paraît donc très utile que chaque apprenant sache comment s'y prendre pour apprendre (voir CEC 6.3.5/6.4).

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur les activités d'apprentissage qu'il connaît, celles qu'il juge utiles ou ennuyeuses*
- *sur la mise en questions qu'il fait ou non de la valeur de certaines activités*
- *sur sa capacité à distinguer les activités qui servent à améliorer la compréhension ou l'expression*

Trois points semblent importants pour savoir mieux organiser son apprentissage.

Il y a différentes phases (voir CEC 6.4.1/6.4.2)

On vient de le voir, l'acquisition se déroule selon plusieurs étapes. Il est important de programmer son travail d'apprentissage pour qu'il respecte ces étapes: cela se traduit pour nous par la mise en place de trois phases. Ces phases n'ont pas la même importance pour la compréhension et l'expression car, comme nous l'avons vu dans la 2^{ème} partie, l'activité mentale n'est pas la même pour comprendre et parler.

1ère phase, la phase de *découverte*, où vous allez découvrir ce que vous avez à apprendre en liaison avec les objectifs communicatifs que vous vous êtes donnés (voir 1^{ère} et 2^{ème} parties de ce chapitre). Par exemple si vous voulez savoir *exprimer poliment un désaccord*, il faut que vous trouviez quels sont les mots, les expressions qui permettent de le faire, dans quelles situations ces formules s'utilisent, etc. Cette découverte est possible en utilisant les manuels et les grammaires, en questionnant les enseignants, par exemple. Mais elle se fait surtout par l'étude des *documents authentiques*, c'est-à-dire des documents (textes écrits, documents sonores ou vidéo) qui ont été produits non pas pour enseigner les langues (comme c'est le cas des manuels), mais pour communiquer. C'est ainsi qu'un document authentique vous fournira des exemples de la manière dont la langue est utilisée à des fins communicatives (comment tel temps grammatical peut servir à parler du présent ou du passé, comment telle formulation est une façon de remercier quelqu'un d'un service rendu). Vous pourrez y observer le fonctionnement *réel* de la langue dans des situations de communication *réelles*.

Pour nous, cette phase correspond, dans le processus d'acquisition, aux phases de traitement des données et de construction de règles. Elle est très importante quand on travaille son expression, parce qu'il faut absolument se constituer le stock d'éléments que l'on veut

apprendre à manipuler. Elle n'est pas essentielle pour la compréhension où on peut commencer immédiatement, nous semble-t-il, par la 2^{ème} phase.

2^{ème} phase, phase de *mise en pratique systématique*. Vous travaillez, point par point, les éléments que vous avez besoin d'acquérir. En termes de processus d'acquisition, cela correspond encore à la construction des règles de fonctionnement et cela touche aussi à une première étape de vérification et de mise en pratique des connaissances. Ce travail systématique vous amènera parfois à réaliser des activités qui sembleront avoir un rapport un peu lâche avec le fait de savoir parler une langue (comme peuvent le paraître à certains d'entre vous certains exercices de grammaire, par exemple) mais c'est par la concentration sur un point particulier que cette phase est fructueuse. Ainsi, un joueur de tennis qui veut s'améliorer sera peut-être amené à aller faire du jogging en forêt, activité assez éloignée du tennis mais qui lui permet de développer son endurance, qualité dont il a besoin pour jouer au tennis.

Au cours de cette phase vous pouvez d'ailleurs sans difficulté travailler individuellement puisque vous travaillez sur les éléments qui vous seront personnellement nécessaires. Mais, en même temps, il ne faudra pas que vous oubliiez de travailler sur tous les éléments qui constituent les connaissances que vous voulez acquérir: en expression; vous ne voulez pas seulement pouvoir dire des phrases grammaticalement correctes, mais surtout des phrases qui correspondent aux situations communicatives dans lesquelles vous allez vous trouver (voir 4^{ème} partie). En compréhension, il ne faudra pas oublier de travailler sur tous les types de documents auxquels vous serez confrontés (des textes courts mais aussi, si nécessaire, des textes longs ou des documents où les gens parlent avec des accents particuliers) et sur les types de lecture et d'écoute que vous aurez à pratiquer (pour savoir chercher des informations spécifiques, savoir comprendre pour critiquer ensuite, etc.). N'oubliez pas non plus que, dans cette phase, il est important d'intégrer des temps de mémorisation.

3^{ème} phase, la phase de *mise en pratique non-systématique*. Dans le processus d'acquisition, elle correspond à la vérification de nos connaissances et à leur mise en pratique dans des situations réelles de communication. Elle va vous permettre de préciser vos connaissances, de mieux les mémoriser et aussi de développer les savoir-faire qui lient connaissances et situations d'utilisation. Vous allez apprendre à réagir à l'inattendu et à l'imprévu, à savoir-faire face aux aspects peu fréquents de la communication, à tous les petits ratés communicatifs que le travail de systématisation ne peut absolument pas organiser, de même qu'un entraînement sportif même très bien conçu ne peut pas reproduire toutes les conditions d'un match. Dans cette phase, il est important que les activités linguistiques ne soient plus définies point par point (le temps du passé, le vocabulaire de la famille, exprimer poliment un désaccord). En revanche, vous préciserez la situation: à qui vous parlez, pour quoi faire, etc., (voir 1^{ère} partie plus haut) afin de voir si vous pouvez utiliser avec efficacité les éléments que vous avez cherchés à mémoriser par votre travail systématique. De ce fait, ce travail ne peut pas être réalisé « isolément ». Si vous travaillez sur l'expression, il vous faut un interlocuteur. L'idéal, c'est un locuteur natif bien sûr, mais un autre apprenant peut faire l'affaire s'il accepte de jouer le jeu de la véracité communicative. En compréhension, il vous faut absolument des documents authentiques et il est important que votre lecture ou votre écoute respecte les conditions communicatives dans lesquelles vous allez vous trouver: plus question de repasser la cassette dix fois si vous devez comprendre du premier coup, mais si vous pouvez utiliser un dictionnaire, pas question non plus de vous en priver!

La 4^{ème} partie de ce chapitre vous donnera des idées d'activités que vous pourrez utiliser pour ces différentes phases.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- *s'il organise son travail en respectant ces 3 phases et de quelle manière (voir CEC 6.4.2.1)*
- *s'il a tendance à privilégier une phase au détriment des autres*

Parfois, certains apprenants font beaucoup d'exercices de grammaire (phase 2) sans penser à vérifier si cet apprentissage a un quelconque effet quand il s'agit de comprendre ou de s'exprimer (phase 3). D'autres aiment les heures de conversation (phase 3) sans s'apercevoir qu'ils ne progressent pas vraiment parce qu'ils ne travaillent pas sur leurs difficultés (phase 2). Certains enfin, quand ils lisent un texte, cherchent tous les mots dans le dictionnaire (phase 1) et n'ont plus de temps pour travailler leur compréhension à proprement parler (phase 2)

N'ayez pas peur de changer d'avis

Dans la 1^{ère} partie, nous avons étudié la nécessité de relier les éléments linguistiques que l'on veut acquérir aux situations de communication dans lesquelles on peut avoir à les utiliser. Le travail d'apprentissage que vous vous organisez va donc dépendre de ce qu'on appelle l'analyse de vos besoins (1^{ère} partie). Vous allez ainsi définir vos priorités: quels sont les objectifs les plus importants pour vous? Par quels éléments linguistiques allez-vous commencer? Travaillerez-vous d'abord votre compréhension ou votre expression? Selon nous, cette analyse est très importante et elle vous permettra notamment de savoir si vous progressez (comme vous le verrez plus précisément dans la 5^{ème} partie). Cependant, quand vous serez en cours d'apprentissage, certains facteurs vont entrer en jeu qui font qu'il ne faudra pas que vous vous sentiez obligés pieds et poings liés de suivre à tout prix ce que vous avez prévu au départ:

- **Vos « besoins » peuvent évoluer**

Le simple fait d'acquérir de nouvelles connaissances fait que les besoins évoluent. On n'apprend pas comme on construit un mur, brique par brique, avec toutes les briques préparées à l'avance. L'apprentissage doit plutôt être comparé à la construction d'une « maison évolutive » qui s'agrandit, se transforme et dont les pièces changent d'utilisation suivant les situations. Quand on commence à construire cette maison, on ne sait pas à quoi elle ressemblera précisément dans quelques années: on en a simplement une idée. Puisque l'acquisition progressive de nouveaux savoirs et savoir-faire fait évoluer les besoins, il n'est donc pas nécessaire de déterminer de façon trop précise à l'avance les contenus de l'apprentissage et le cheminement du travail. Le plus important est d'avoir une idée claire de ce que l'on veut accomplir pendant une séquence de travail donnée: l'évaluation que vous ferez de vos acquisitions vous aidera à déterminer de nouveaux objectifs et, en conséquence, de nouveaux contenus.

- **On n'apprend pas uniquement de manière raisonnée et raisonnable.**

La notion de plaisir est importante pour l'acquisition: on apprend avec plus de facilité si on aime faire l'activité choisie; un document qu'on trouve intéressant donne plus envie de se confronter aux difficultés qu'il comporte. Choisir des activités et des documents selon ses goûts augmente la motivation qu'il est nécessaire d'avoir pour bien apprendre. L'important, ici, est de peser le pour et le contre de la raison et du cœur: savoir, par exemple, qu'on est en train de faire quelque chose qui ne cadre pas totalement avec l'analyse des besoins qu'on a faite (transcrire une chanson alors qu'on veut surtout pouvoir écouter les informations à la radio) mais qu'on est en train de le faire parce que c'est une activité qui nous plaît et que, de ce fait, on en retirera quelque chose. Pendant votre apprentissage, vous traverserez des moments de lassitude et de découragement; vous les surmonterez peut-être plus facilement si vous vous amusez un peu.

L'utilisateur du Cadre de Référence s'interrogera pour savoir

- *s'il définit de manière précise ses objectifs de travail quand il commence un exercice ou une activité*
- *s'il prend quelques instants à la fin de chaque exercice pour réfléchir à ce qu'il a appris en quoi cela change la suite de son programme*
- *s'il peut dire quelles activités lui plaisent et ce qu'elles lui permettent de travailler*
- *s'il se sent coupable quand il fait quelque chose qui l'amuse*
- *s'il se sent obligé de faire des exercices qui l'ennuient (voir CEC 4/Documents C1)*

Il n'y a pas de règle d'or pour le rythme de travail

Pour beaucoup de gens, apprendre c'est avant tout s'organiser un emploi du temps régulier. La notion de régularité est souvent vue comme un élément très important pour une acquisition réussie. Cependant tel n'est pas toujours le cas. Tout d'abord, quand on apprend, on n'a pas toujours la possibilité de travailler régulièrement, notamment quand on est adulte. Il y a des semaines où l'on dispose de beaucoup de temps libre, d'autres semaines où on est absolument submergé de travail. Quand on veut apprendre, il faut bien prendre la situation telle qu'elle est et, parfois, cela se transforme en avantage. En effet, l'important est de réconcilier le temps disponible et les objectifs de travail et de choisir des activités qui soient cohérentes avec le temps dont on dispose. Quand on en a beaucoup devant soi, on peut s'engager dans le travail de compréhension détaillée d'un article dont on cherchera tous les mots inconnus dans le dictionnaire. Quand on n'a que peu de temps, on choisira de manière plus efficace de faire de petits exercices de grammaire. D'autre part, les préférences personnelles vont jouer: certains d'entre vous préféreront sans doute travailler par périodes bloquées relativement longues d'autres, en revanche, trouveront plus efficace un travail fractionné mais fréquent.

Il ne faut pas oublier non plus qu'on n'envisage souvent, quand on pense « temps de travail », que des moments où on peut s'installer à une table, disposer ses livres et ses cassettes, et « s'y mettre ». Mais, en fait, on dispose également d'autres moments de liberté qui sont des temps de

travail potentiel: le temps qu'on passe dans sa voiture, le temps qu'on passe dans la salle d'attente de son dentiste ou de son opticien sont, potentiellement, des moments d'apprentissage. Vous ne pourrez pas y faire toutes les activités possibles, mais vous pourrez trouver des choses à y faire.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- *s'il connaît ses préférences en termes de rythmes de travail.*
- *Préfère-t-il travailler chaque jour une demi-heure? Chaque samedi matin pendant 3 heures? Ou travaille-t-il surtout quand il trouve le temps?*
- *s'il a parfois du mal à réaliser une activité qu'il a choisie dans le temps qui lui est disponible*
- *s'il peut faire la liste des différents moments qu'il pourrait utiliser et des activités qu'il pourrait y faire*

Le dernier point à prendre en compte ici est que, dans le processus d'apprentissage, les périodes de repos sont utiles. D'une manière un peu lapidaire, on pourrait dire que « même quand on ne fait rien, on acquiert la langue ». Certes, cela implique que l'on ait travaillé auparavant, mais ne vous inquiétez pas trop si vous êtes obligé d'arrêter votre travail de langue pendant 2 semaines, alors que vous venez de passer deux semaines à travailler à un rythme qui vous satisfaisait. Pendant cette période de repos « obligé », votre cerveau va continuer à travailler: il va mémoriser, organiser les nouvelles connaissances et, quand vous reprendrez, vous serez peut-être surpris de voir que vous savez plus de choses que vous ne le croyiez!

D'une certaine manière, on peut faire ce qu'on veut, quand on veut, au rythme où l'on veut à condition que ces choix soient faits en connaissance de cause. Savoir ce qu'on fait à un moment donné, savoir à quoi cela correspond en termes d'analyse de besoins, où cela se situe dans les phases d'apprentissage, si cela va aider à la motivation, et savoir quelles conséquences les choix auront sur l'apprentissage est beaucoup plus important que d'essayer de trouver (forcément sans succès) LA solution qui résoudra d'un coup de baguette magique tous les problèmes.

Quatrième partie - Méthodologie

Dans la 2^{ème} partie de ce chapitre, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il était très utile, voire même indispensable, de distinguer le travail que vous allez faire pour apprendre à mieux *comprendre* et le travail que vous allez faire pour apprendre à mieux vous *exprimer*. Cette 4^{ème} partie cherche à vous donner des précisions pour que vous puissiez choisir les activités, les exercices, les documents que vous allez utiliser dans votre apprentissage.

a. En compréhension

Avant toute chose: vous voulez travailler en *compréhension orale*? (C'est-à-dire à comprendre la langue parlée). Il faudrait donc qu'au moins 50% de votre temps de travail se passe à ***écouter un document oral*** (cassette son ou vidéo). Vous voulez travailler en *compréhension écrite*? Il

faudrait qu'au moins 50% de votre temps de travail se passe à *lire un document écrit*. Ceci est important (voir CEC 7.2.2).

Choisir une activité

L'activité choisie devrait correspondre à ce que vous voulez apprendre. Il faut donc vous demander tout d'abord quel point vous voulez améliorer et analyser les activités qui sont à votre disposition pour savoir si cela correspond à ce que vous voulez faire. Il ne faut pas non plus oublier que vous voulez ici apprendre à comprendre; les activités doivent donc répondre à certains critères:

- Dans la mesure du possible, il faut qu'elles portent sur des documents authentiques, parce que ceux-ci sont les seuls qui vous permettent d'être confronté à une langue naturelle (voir CEC 6.4.3.2). En effet, ils ont été produits pour communiquer quelque chose: leurs auteurs se sont donc servis de la langue naturellement, sans se préoccuper d'utiliser uniquement les mots ou les règles grammaticales qu'un apprenant donné est sensé connaître. En conséquence, des documents enregistrés de ce type permettent de travailler directement la langue que l'on veut apprendre à comprendre. Les expériences montrent, en effet, qu'en ce qui concerne la compréhension orale, il ne sert pas à grand-chose de passer par des documents simplifiés.

- En revanche, il n'est absolument pas nécessaire de vouloir dès le début tout comprendre d'un document sonore. Définissez votre travail et faites-le sans vous préoccuper de tout ce que vous laissez de côté: vous ne pouvez pas tout apprendre d'un seul coup. En outre, certains documents authentiques comportent des aides: des documents oraux, par exemple, peuvent être accompagnés d'une transcription (texte d'accompagnement, sous-titres, etc.) ou même d'une traduction (sous-titres d'un film, par exemple). Ces aides vous permettront de « corriger » plus facilement votre travail.

- Vous allez sûrement vous demander aussi si l'exercice en question va être facile ou difficile (voir CEC 7.3.2). Sachez que la notion de difficulté est très subjective. Certes il existe des activités plus difficiles que d'autres. Ainsi transcrire mot à mot un enregistrement est plus difficile que de rechercher des mots isolés, surtout parce que cela demande beaucoup plus de concentration, et aussi parce que la transcription est une activité peu 'naturelle'. Comme nous avons vu dans la 2^{ème} partie, nous ne comprenons pas parce que nous comprenons tous les mots. Mais un document sera d'autant plus difficile qu'on ne connaît pas le domaine dont il traite, ou s'il y a plusieurs interlocuteurs, ou s'il est rédigé dans un type de langue (par exemple, langue littéraire) qui n'est pas familière.

- Rien n'est plus difficile qu'un document sur un sujet dont on ne connaît rien et pour lequel on ne sait même pas ce qu'il faut chercher à comprendre. Vous voyez donc par-là qu'il est important que vous choisissiez des textes en rapport avec vous-même: ce que vous voulez travailler, ce qui vous plaît, ce que vous connaissez. Ainsi vous pouvez vous donner des objectifs de lecture et d'écoute plus précis qui vous permettront de progresser dans votre compréhension.

- L'exercice de compréhension que vous choisissiez doit exiger de vous que vous *compreniez* quelque chose. Il faut donc qu'il vous offre un objectif de compréhension qui vous permette de

diriger votre écoute ou votre lecture: « Je vais écouter/lire afin de ... (avoir des informations particulières, par exemple.) Pour illustrer ce propos, nous allons ici commenter un exercice de compréhension écrite qui nous semble très représentatif de ce que nous voulons vous expliquer.

Les fêtes de Noël: les services ouverts ou fermés (Page suivante)

Cet exercice vous donne des objectifs de lecture vraisemblables. Par les questions posées dans la colonne de gauche, il demande en effet au lecteur non pas une lecture linéaire, mot à mot, mais une lecture organisée où on utilise par exemple les titres ou certains éléments communs à la question et au texte, pour s'orienter et cerner l'endroit où on va lire de manière plus détaillée.

Avant de choisir un exercice de compréhension, l'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- *quels objectifs de lecture ou d'écoute (et non pas seulement quel point grammatical ou lexical) cet exercice propose*
- *quels objectifs d'écoute ou de lecture il peut lui-même se donner à partir d'un document (à partir du titre, de sous titres, de ce qu'il connaît sur le domaine)*
- *s'il peut rédiger des questions qui lui donneront des objectifs de lecture ou d'écoute précis*

Comment réaliser l'activité

Une fois que vous avez choisi l'exercice parce qu'il vous fournit des objectifs d'écoute ou de lecture qui vous conviennent, vous pouvez commencer à travailler. C'est alors que commence, en fait, votre apprentissage. En effet, vous pouvez maintenant préparer votre écoute ou votre lecture. A partir de l'objectif de compréhension que vous avez choisi, vous pouvez prévoir le contenu général, et même des informations particulières, de ce que vous allez écouter ou lire. Ceci vous amènera aussi à anticiper les mots qui vont apparaître dans le document. Tout ce travail de préparation vous fait déjà apprendre. Si vous travaillez en lecture, vous pouvez lire directement après avoir essayé de prévoir les idées et thèmes qui vont apparaître dans le texte. Si c'est en compréhension orale, vous pouvez aussi rechercher des termes nouveaux dans le dictionnaire.

Quand vous choisissez un exercice, il faut aussi que vous vous demandiez comment le réaliser. Il faut bien être conscient qu'*apprendre à comprendre* n'est pas synonyme de *comprendre*: il est donc important que vous sachiez, avant de commencer un exercice, si vous voulez vous tester en le faisant (et dans ce cas, bien évidemment, la réussite est importante), ou si vous voulez apprendre en le faisant (dans ce cas vous pouvez faire un exercice et 'échouer': de toute façon, vous aurez appris quelque chose, ne serait-ce que le fait que vous n'êtes pas encore prêt à comprendre ce genre de document). Dans les activités d'apprentissage (et non d'évaluation) vous pouvez, par exemple, lire la feuille de réponse avant d'écouter la cassette ou de lire le texte: cela vous aidera à repérer les points à préparer et à vous orienter.

EXERCICE DE COMPREHENSION ECRITE

Extrait de *Écritures 2*, (page 34) G. Capelle et F. Grellet, Hachette, Paris (1980).

II/9

Page 28 - LE MONDE - vendredi 21 décembre 1979

Les fêtes de Noël: Les services ouverts ou fermés

- PRESSE - Les quotidiens parisiens paraîtront normalement le mardi 25 décembre.
- BANQUES - Les banques seront fermées les lundi 24 et mardi 25 décembre.
- GRANDS MAGASINS - Tous les grands magasins parisiens seront fermés le mardi 25 décembre. Ils seront ouverts aux heures habituelles le lundi 24.
- P.T.T. - Le lundi 24 décembre les bureaux de poste seront ouverts et le courrier sera distribué. Les P.T.T. fonctionneront de la même façon que le samedi. Le mardi 25 les bureaux seront fermés et il n'y aura pas de distribution de courrier à domicile. Toutefois, resteront ouverts les bureaux qui le sont habituellement le dimanche et le bureau situé au chef-lieu de département (de 8 heures à 12 heures) qui assureront les services téléphonique et télégraphique, la vente des timbres-poste au détail, ainsi que, jusqu'à 11 heures, la distribution au guichet des objets de correspondance en instance ou adressés soit poste restante, soit aux abonnés des boîtes postales.
- R.A.T.P. - Service réduit des dimanches et jours fériés le mardi 25 décembre.
- SECURITE SOCIALE - La caisse primaire d'assurance maladie de la région parisienne indique que les guichets resteront ouverts le lundi 24 décembre dans les centres de paiement ou dans les services chargés de régler les prestations au public jusqu'à 14 heures. Pour les prises en charge et les renseignements, une permanence sera assurée jusqu'à 15h30. Les centres et les services seront normalement ouverts au public le mercredi 26 décembre.
- ALLOCATIONS FAMILIALES - La Caisse d'allocations familiales de la région parisienne indique que ses guichets et services d'accueil situés: 10-12 et 18, rue Viala (Paris - 15°), 64-68, rue du Dessous-des-Berges (Paris - 13°), 2, rue de Liège (Paris - 9°), 78, avenue du Général-de-Gaulle (Maisons-Alfort), tour Ouest-Carrefour Pleyel (Saint-Denis), 36, avenue F.- Joliot-Curie (Garges-les-Gonesse), 119-121 avenue Jules-Quentin (Nanterre), tour Essor, 14, rue Scandicci (Pantin), 2, avenue des Prés (Saint-Quentin-en-Yvelines) seront fermés du lundi 24 décembre à 12 heures au mercredi matin 26 décembre. Cependant, le lundi 24 décembre après-midi, les centres de diagnostic et de soins ainsi que les cliniques dentaires resteront ouverts aux heures habituelles.
- MUSEES - Le lundi 24 décembre, les musées nationaux seront ouverts, à l'exception du musée Jean-Jacques-Henner et du musée national du château de Versailles. Le mardi 25, tous les musées nationaux seront fermés, à l'exception du musée Jean-Jacques-Henner. Le Palais de la découverte sera fermé les lundi 24 et mardi 25 décembre. Le Centre Georges-Pompidou sera ouvert le lundi 24, de 12 heures à 20 heures et fermé le mardi 25 décembre.

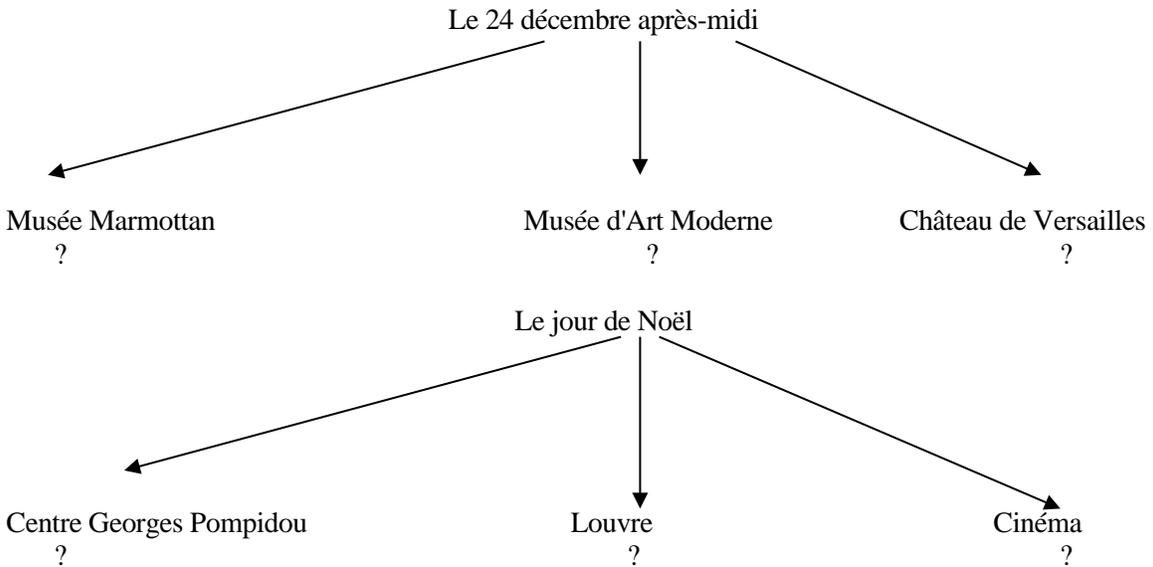
Au musée des Arts décoratifs, le lundi 24 décembre, les expositions resteront ouvertes, les collections permanentes du musée seront fermées. Le mardi 25, le musée et les expositions resteront fermées. Le musée Marmottan sera fermé le lundi 24 décembre et ouvert le mardi 25. La Bibliothèque nationale sera fermée les lundi 24 et mardi 25 décembre. Les expositions seront fermées le 25 décembre uniquement.

Les musées de l'Hôtel national des Invalides (musées de l'Armée, des Plans-Reliefs, Dôme Royal - tombeau de l'Empereur) seront fermés le mardi 25 décembre. Toutefois, l'accès à l'église Saint-Louis des Invalides demeurera libre le jour de Noël jusqu'à 13h30 pour permettre aux fidèles d'assister à l'office matinal (messe solennelle à 11h30).

- SPECTACLES - Voir « Le Monde des arts et des spectacles » - daté 20 décembre.
- LOISIRS - On peut obtenir une sélection des loisirs à Paris durant la semaine en appelant le 720-94-94 (informations en français) et le 720-88-98 (informations en anglais).

Vous habitez Paris; des amis viennent passer Noël avec vous (les 24 et 25 décembre) et vous voulez décider à l'avance de ce que vous ferez.

1. Vous hésitez encore entre plusieurs possibilités:



Que déciderez-vous après avoir lu cet article?

Le 24 décembre:

Le 25 décembre:

2. Vous ne lisez pas le journal régulièrement, mais vous aimeriez savoir quels films aller voir avec vos amis le jour de Noël. Que pourriez-vous faire?

.....

3. Le métro fonctionnera-t-il le jour de Noël? (R.A.T.P.: métro et autobus dans la région parisienne)

.....

4. Pouvez-vous passer à votre banque chercher de l'argent le matin du 24 décembre?

.....

5. Vos amis voudraient faire des courses dans les grands magasins pendant les deux jours où ils seront à Paris. Quand pourront-ils y aller?

.....

Lire le corrigé avant d'écouter la cassette ou de lire le texte: ceci vous permet de voir les points sur lesquels doit porter votre préparation, ou de mieux orienter votre écoute/lecture. Vous allez décider aussi du nombre de lectures ou d'écoutes que vous allez 'vous permettre', de la manière dont vous allez lire (d'abord l'introduction? L'introduction et la fin? Les premières phrases de chaque paragraphe?) ou écouter (petit à petit en s'arrêtant? Revenir en arrière ou pas? Ecouter d'abord une fois le document en entier?).

Pour apprendre, il ne faut pas hésiter à refaire plusieurs fois la même chose. En effet, savoir ce qu'il faut faire n'est que le début du savoir-faire: plus on refait, plus on acquiert (dans le sens que nous avons utilisé plus haut) un vrai savoir-faire. N'hésitez donc pas à recommencer les mêmes activités.

Dans cet ordre d'idées, une même activité peut vous servir deux fois. Une première fois vous la réalisez pour **apprendre**: c'est en faisant l'exercice que vous allez découvrir des éléments nouveaux (lexique, façons de s'exprimer, façons d'organiser un document, etc.) que vous allez ensuite mémoriser. Puis vous pourrez recommencer cette activité une deuxième fois, pour voir **si vous avez appris**: dans quelle mesure maintenant savez-vous comprendre 'immédiatement' ce que vous avez appris à comprendre, ou dans quelle mesure comprenez-vous plus facilement?

Le dernier point que nous aimerions signaler ici c'est que, pour développer votre compréhension, vous aurez besoin de faire certaines activités qui ne sont pas à proprement parler des activités de compréhension. Vous aurez besoin, par exemple, de mémoriser du lexique. Toutefois, cette mémorisation doit se faire en termes de compréhension: il faut que vous soyez capable de reconnaître les mots utilisés par d'autres, avec les variations de prononciation de l'oral. Dans une certaine mesure, cela est beaucoup plus facile que de trouver les mots quand on veut soi-même s'exprimer, mais il faut que vous soyez capable d'en reconnaître beaucoup, beaucoup plus que ceux dont vous avez besoin pour vous exprimer, parce qu'en compréhension ce n'est pas vous qui décidez des mots à utiliser, c'est votre interlocuteur.

Vous aurez besoin d'augmenter vos connaissances sur tout ce que vous pouvez être amené à lire ou à écouter. Si vous voulez apprendre à lire les journaux français, par exemple, ou à comprendre des Allemands qui parlent de leur vie quotidienne, il vous sera utile de savoir ce qui peut se trouver dans les journaux français ou de connaître les aspects de la vie quotidienne en Allemagne. Ces connaissances peuvent être acquises dans votre propre langue, en lisant des articles qui parlent de la France ou de l'Allemagne, notamment (voir CEC 6.4.6.3). Plus le thème du document que vous voulez comprendre vous sera familier, plus vous apprendrez à comprendre.

Avant de commencer une activité de compréhension, l'utilisateur du *Cadre de référence* s'interrogera pour savoir

- *s'il a besoin de préparer son écoute en apprenant ou révisant des points de lexique ou en rassemblant des informations sur le thème du document*
- *comment il procédera pendant son travail, combien de lectures ou d'écoutes il fera, ce qu'il utilisera comme corrigé*
- *ce qu'il fera pour vérifier ses réponses*
- *ce qu'il fera après avoir fait l'exercice*
- *choisira-t-il d'apprendre certains éléments de vocabulaire?*
- *refera-t-il l'exercice? Dans combien de temps? De la même manière?*

b. En expression

Quelles activités choisir?

On a souvent beaucoup plus d'idées d'exercices et d'activités pour apprendre à s'exprimer, notamment parce que l'enseignement scolaire donne une large part à l'apprentissage de l'expression de telle sorte que tout le monde en a expérimenté de nombreuses possibilités. Quand il s'agit de choisir une activité pour vous-même, l'élément le plus important reste votre objectif final qui est de pouvoir communiquer vos idées et vos expériences à votre interlocuteur. Or, la plupart du temps, nous avons besoin d'exprimer des choses que nous n'avons jamais dites auparavant. Nous avons, certes, besoin d'automatiser certaines procédures, mais cette automatisation n'a de valeur que si elle permet ensuite la spontanéité et la créativité dans la communication.

Beaucoup d'activités d'expression orale font travailler cette automatisation. C'est le cas des exercices qu'on appelle 'exercices structuraux', comme celui-ci:

Mettez les phrases suivantes au prétérit:
Ex: *I (swim) in the sea - I swam in the sea*

He (eat) an apple
They (talk) to the girls
You (work) in the office.

Il existe de nombreux exercices semblables qui vous aideront d'une certaine manière à apprendre les formes grammaticalement correctes (voir CEC 6.4.7.7) ou même, pour certains, les formulations possibles dans certaines situations communicatives:

Utilisez une des expressions suivantes pour demander votre chemin:

Excuse me, can you tell me...?
Can you help me, please? I need to know...
Do you know...?

Par exemple, pour connaître l'horaire du prochain bus pour *Chippenham*, vous pouvez dire:

Can you help me, please? I need to know the time of the next bus to Chippenham.

Demandez les renseignements suivants:

The way to Twickenham
Where Bond St. is
How to get to Hyde Park

Ces formes, cependant, ne sont que des outils: vous devez aussi travailler avec des exercices qui vous donnent des objectifs communicatifs. C'est le cas d'autres activités qu'on appelle souvent 'jeux de rôle' parce qu'elles vous proposent une sorte de scénario que vous avez à jouer. Ces jeux de rôle peuvent être très courts:

Your partner: *I'm sorry you missed the party last Saturday*
You: (Dites que vous n'avez pas pu venir et que vous le regrettez)

ou beaucoup plus longs:

Your partner: *I'm sorry you missed the party last Saturday*
You: (Dites que vous n'avez pas pu venir)

Your partner: *Oh dear, what a shame!*
You: (dites que votre voiture était en panne)

Your partner: *I hope it was not too serious!*
You: (dites ce que c'était, et que le problème est résolu)

Your partner: *You should have called me!*
You: (dites que vous n'y avez pas pensé et remerciez)

Your partner: *It was a lovely party!*
You: (dites que vous regrettez de l'avoir manqué)

Your partner: *Well, next time, maybe!*
You: (acceptez et remerciez)

Ces activités ont l'avantage de vous laisser organiser vous-même les formes et les formulations: ainsi dans le jeu de rôle donné en exemple ci-dessus, vous allez être amené à utiliser le prétérit (que l'exercice structural vous faisait travailler hors contexte) en le liant à des choses spécifiques que vous voulez exprimer.

Certaines activités sont plus faciles que d'autres: il est plus facile de répéter un dialogue déjà construit que de chercher à vous exprimer spontanément sans préparation même sur un sujet que vous connaissez bien, ne serait-ce que pendant une minute, mais les deux activités ont leur utilité. Là aussi, tout dépend de votre objectif. Si, par exemple, vous voulez travailler votre intonation, il peut-être plus économique de travailler à partir d'un texte déjà produit et pour lequel vous avez un modèle enregistré.

Rappelez-vous aussi ce que nous avons vu dans la 3^{ème} partie. Il va falloir que vous découvriez les formulations que vous devez apprendre. Une fois fait ce travail de découverte et de collecte, vous allez passer à l'apprentissage de l'expression par une pratique de moins en moins systématique (voir plus haut). Certaines activités ne permettent toutefois qu'une pratique très systématique des éléments que vous voulez acquérir (les exercices structuraux, par exemple) alors que d'autres (les jeux de rôles, par exemple) sont plus souples.

Avant de se lancer dans un exercice ou une activité d'expression, l'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur les points précis qu'une activité d'expression lui propose de travailler*
- *en quoi ces points correspondent précisément à ses objectifs*
- *sur la liberté d'expression qu'une activité lui permet*
- *peut-il faire des choix dans les formulations possibles?*
- *l'activité se réalise-t-elle en situation de communication?*
- *les phrases qu'il a à construire sont-elles indépendantes les unes des autres?*

La plus grande liberté dont vous pouvez disposer est celle qui va vous permettre de chercher à dire ce que vous, et vous seulement, avez envie de dire. De ce fait, n'hésitez pas à 'parler tout seul'. Imaginez-vous en train de parler à des interlocuteurs que vous aurez choisis: la télévision nous a habitués à voir les sportifs de haut niveau répéter mentalement leurs gestes (les skieurs s'imaginent descendant la piste, les sauteurs répètent mentalement leur parcours d'élan, etc.). Cette pratique peut s'avérer très utile. Quand vous vous imaginerez en train de parler, vous allez vous rendre compte de ce que vous pouvez dire, de ce que vous ne pouvez pas encore dire et cela vous donnera des directions de travail. De plus, cette 'activité' a l'avantage énorme de pouvoir se faire n'importe où: dans les embouteillages, dans la salle d'attente du dentiste, etc.

Si on va plus loin, tout ce qui vous entoure vous donne aussi des motifs de vous exprimer: les petits événements qui vous arrivent, les panneaux dans la rue, les articles de journaux vous fournissent des occasions d'avoir 'envie de dire'.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur les événements de sa vie quotidienne qui peuvent lui fournir des sujets d'expression. Saurait-il en parler en langue étrangère?*
- *Veut-il essayer de le faire? (voir CEC 4.1.2, tableau 5)*

Comment réaliser les exercices

Comme en compréhension, la préparation que vous allez effectuer avant d'entrer vraiment dans l'exercice est importante: quelles sont les formulations que vous voulez travailler? Avez-vous besoin de vérifier les règles de grammaire ou la prononciation de certains mots? Avez-vous besoin de prévoir ce que vous allez dire, de chercher certains mots dans un dictionnaire ou de demander à quelqu'un comment il dirait ceci ou cela? N'oubliez pas là aussi que, pour certains exercices, il peut être très utile que vous regardiez le corrigé avant de faire l'exercice: savoir ce qu'il faut faire aide à mieux faire, surtout si vous êtes en train d'apprendre et non pas en train de juger si vous savez faire ou pas.

Vous êtes en train d'apprendre: il est important de faire et refaire mais pas n'importe comment. Avant de recommencer, évaluez d'abord ce que vous avez fait. Cela implique qu'avant de faire l'exercice la première fois, vous avez déterminé ce sur quoi vous alliez faire porter votre attention.

Pour reprendre l'exemple du jeu de rôle donné plus haut, si vous voulez travailler l'utilisation de l'imparfait, c'est là-dessus que vous concentrerez votre attention quand vous ferez l'exercice pour la première fois et quand vous vous préparerez à le refaire. Pour pouvoir juger de ce qu'on a fait, il faut garder des traces. Faire un brouillon, enregistrer son premier jet, demander à un autre apprenant de noter ce qu'on dit... il y a de multiples façons de garder des traces mais il est évident que la plus efficace (même si c'est la plus intimidante, du moins au début), c'est de s'enregistrer: vous pourrez ainsi entendre ce que vous avez vraiment dit, dans toute sa réalité orale. Recommencer après une phase de correction, c'est ce qui apportera une certaine automatisation du processus, beaucoup plus porteuse, à nos yeux, que l'automatisation 'de surface' fournie par les exercices répétitifs.

Mais recommencer ne voudra pas toujours dire refaire exactement la même chose: vous pouvez refaire un jeu de rôle en variant le contexte (vous ne parlez plus à la même personne, vous voulez entrer plus dans les détails, vous voulez parler de façon plus décontractée, etc.). Vous pouvez aussi vous sentir plus à l'aise (parler plus rapidement, avec moins de mots mais aussi moins d'hésitations, etc.).

Et vous pouvez aussi varier les conditions de travail: la deuxième fois, vous ne préparez plus rien, ou seulement les grandes lignes de vos idées, etc.

Enfin, recommencer peut vouloir dire que vous vous mettez vraiment dans une situation d'évaluation où vous vous demandez « Est-ce que je sais le faire? Et comment l'ai-je fait? ». Dans ce cas, il peut être très important que vous vous donniez des conditions de réalisation les plus proches possibles de la réalité: c'est à ce moment qu'il faut peut-être vous demander si une préparation linguistique serait possible ou si vous auriez à compter uniquement sur vos propres ressources, si on vous permettrait des erreurs, ou s'il faudrait que vous fassiez le moins de 'fautes possibles', etc.

Avant de commencer une activité d'expression orale, l'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- s'il a besoin de préparer son travail en apprenant ou révisant des points de lexique ou des points de grammaire (voir CEC 6.4.7) ou des manières de s'exprimer
- comment il va effectuer son travail. Va-t-il consulter le corrigé avant de faire l'exercice? Faire un brouillon? S'enregistrer?
- combien de fois refera-t-il l'exercice? Quelles sont les aides qu'il s'autorise?

Cinquième partie – Evaluation (voir CEC 3, tableaux 2/4, échelles/5, échelles/9)

L'évaluation fait partie intégrale du processus d'acquisition d'une langue étrangère. En autres termes, l'évaluation, loin d'être une étape finale, un jugement porté (souvent par quelqu'un d'extérieur) sur une activité une fois terminée, doit être présente à chaque moment de l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la 3^{ème} partie plus haut, l'erreur est une étape essentielle dans le processus d'acquisition. La notion que « le bon apprenant » ne fait jamais d'erreurs est fautive: un « bon apprenant » est un apprenant qui sait repérer ce qu'il ne sait pas bien faire à un moment donné et qui se sert de cette évaluation pour avancer, pour savoir ce qu'il lui reste à apprendre. Ainsi, évaluer n'est pas chercher des fautes pour les corriger, c'est faire régulièrement le point sur ce qu'on a acquis. De même, ce n'est pas une activité qui se situe en dehors de celui qui apprend: c'est à lui qu'il revient de « surveiller » constamment son acquisition.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- s'il n'a pas déjà effectué une évaluation différente de celle de son professeur
- et en quoi elle était différente
- s'il a déjà trouvé des stratégies pour repérer ses erreurs et, si tel est le cas, lesquelles
- s'il y fait appel au fur et au mesure de son travail ou simplement une fois une activité ou un exercice terminé
- s'il fait souvent les mêmes erreurs et quelles mesures il peut prendre pour les éliminer

De ce fait, l'évaluation n'est pas une responsabilité qu'on peut déléguer à une autre personne. L'évaluation nécessaire à l'acquisition est nécessairement personnelle, individuelle. Voilà pourquoi on parle souvent d'**auto-évaluation** qui doit être réalisée par celui qui apprend (voir CEC 9.3.1.3). Pour l'apprenant, évaluer ses propres résultats n'est pas « tricher »; c'est les soumettre pour analyse à la seule personne qui détient les informations essentielles pour la faire à bon escient: Ainsi, dans votre cas, il n'y a que vous qui connaissiez vos propres objectifs et besoins (voir CEC 9.2/9.3).

L'auto-évaluation doit être régulière, pour pouvoir rectifier le tir en cas de décalage entre ce que vous croyez faire et ce que vous faites. Elle vous permet de redéfinir constamment vos objectifs, et de les préciser au fur et à mesure de votre travail. Apprendre, ce n'est pas suivre mécaniquement une piste. C'est précisément les informations fournies par votre évaluation qui vous permettent de modifier votre itinéraire en fonction des changements survenus au niveau de vos objectifs, besoins, souhaits, etc.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur les buts pour lesquels il veut apprendre une langue étrangère et dans quelles situations il*
- *sur la façon d'utiliser ses réponses à ces questions pour guider son choix de techniques et de*

Toute acquisition implique donc de l'auto-évaluation. Mais, en plus de ce processus interne et personnel qu'est l'auto-évaluation, il peut exister d'autres types d'évaluation. La plus courante est celle qui débouche sur une certification, c'est-à-dire sur un jugement ponctuel, extérieur à celui qui apprend, donné par une institution. La certification est généralement issue d'un « examen ». Si, quand vous apprenez une langue étrangère, votre objectif est de réussir un examen, vous devrez prendre en compte les contenus de l'épreuve (types d'exercices, aptitudes testées, attentes de l'examineur, etc.) quand vous sélectionnerez vos objectifs de travail et faire porter votre propre évaluation sur la manière dont vous réussissez à satisfaire aux exigences de l'examen. (voir CEC 8.3/8.4)

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- *s'il veut passer un examen et, si oui, quelles en sont les caractéristiques*

Il ne faut cependant pas croire que, pour un apprenant, savoir s'auto-évaluer consiste simplement à s'administrer une épreuve d'examen, la même épreuve que celle que l'institution ou

l'enseignant ont la responsabilité d'administrer. Il y a nécessairement des différences importantes parce que l'apprenant veut s'informer sur la qualité de son apprentissage et pas simplement sur ce qu'il a acquis. « Suis-je en train d'améliorer mes capacités d'apprenant? » n'est pas synonyme de « Qu'est-ce que j'ai appris? ». Il ne faut pas confondre capacité et niveau.

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera

- *sur les progrès réalisés en termes de capacité d'apprentissage*
- *sur son efficacité, en tant qu'apprenant, en termes de savoirs et de compétences linguistiques*

Comment peut-on évaluer son propre mode de travail et ses propres résultats? D'abord en faisant appel à l'éventail de critères et de techniques le plus large possible. Il n'y a pas de « test » unique pour évaluer la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, les pratiques communicatives, la compréhension, l'expression, l'écrit et l'oral, etc.

Ensuite, il faut savoir distinguer différents points. Que va-t-on exactement évaluer? Est-ce la manière dont on met en œuvre certaines règles de formation qui existent dans la langue, comment construire une phrase grammaticale correcte avec « do », par exemple en anglais? Va-t-on évaluer la manière dont on met en œuvre certaines règles d'emploi en rapport avec les situations de communication: comment saluer un inconnu ou faire une promesse à un ami, marchander dans un magasin ou raconter une blague à un public, comment être poli ou taquiner, par exemple. Le choix de l'élément que l'on va évaluer ne se fait pas dans le vide: il s'effectue toujours en fonction des objectifs qu'on s'est choisis. L'important est donc d'évaluer si on utilise la langue de façon appropriée en fonction de la situation de communication, de ses objectifs, de la relation sociale. Il n'est utile d'apprendre une liste de noms d'animaux ou de travailler la manière de lire une communication scientifique à haute voix en public que si l'on en a vraiment besoin dans la réalité.

Conclusion: *L'évaluation, c'est votre affaire.*

Sixième partie - Les styles d'apprentissage (voir CEC 6.1/7.3.1)

Tout le monde n'apprend pas de la même façon. Il y a ceux qui préfèrent avoir une vue d'ensemble avant d'aborder les détails et ceux qui aiment avancer à petits pas; ceux qui aiment les règles et ceux qui préfèrent les exemples; ceux qui aiment prendre des risques et ceux qui préfèrent les éviter; ceux qui aiment suivre une progression ou un programme très structuré et ceux qui aiment improviser ou qui changent de thème ou de tâche très souvent. Et bien sûr, ceux (peut-être la majorité des apprenants) qui utilisent toutes ces possibilités à des moments différents, en fonction de leur humeur, de leur état de fatigue, de leurs expériences antérieures, du type d'activité qu'ils ont choisie, de leurs ressources, de leurs objectifs. Ainsi, on peut dire

qu'il existe une multiplicité d'approches pour apprendre une langue étrangère, une multiplicité de *styles d'apprentissage*.

Il n'y a pas de style miracle, pas de style unique: beaucoup de gens réussissent leur apprentissage de langue alors qu'ils adoptent des styles d'apprentissage très divers. D'un autre côté, une même personne peut avoir un éventail de styles d'apprentissage plus ou moins large. Mais il est raisonnable de penser que plus on a d'approches, plus on a de chances de trouver l'approche appropriée ou efficace pour atteindre tel ou tel objectif.

Pour réussir le mieux possible à apprendre une langue étrangère, il faut à la fois savoir ce qui nous convient (connaître son ou ses styles d'apprentissage préférés) et quelles sont les approches possibles. Vous aurez donc deux buts principaux: l'identification de vos préférences en matière de style d'apprentissage et l'élargissement de l'éventail d'approches auxquelles vous pouvez faire appel. En ce qui concerne vos préférences, vous pouvez commencer par vous demander quels sont les exercices que vous aimez bien pratiquer et ceux que vous détestez et pourquoi. Mais il ne faut pas vous limiter à vos exercices « habituels » parce qu'il peut justement y avoir un décalage entre vos habitudes (qui viennent en général des techniques de travail que vous avez acquises à l'école) et votre style d'apprentissage « personnel ». De toute façon, vous ne pourrez pas augmenter le nombre d'approches à votre disposition sans faire des « essais »: n'oubliez pas que, comme le dit la sagesse populaire, « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ».

L'utilisateur du Cadre de référence s'interrogera pour savoir

- *les exercices qu'il préfère / déteste*
- *s'il a l'habitude de réfléchir à sa façon de travailler*
- *s'il aime ou pas apprendre des règles, des exemples*
- *s'il préfère travailler une chose à la fois*
- *s'il accepte de faire un exercice qu'il trouve ennuyeux*
- *s'il essaie d'avoir une vue d'ensemble avant de commencer une tâche*
- *s'il veut entrer dans le détail?*
- *s'il s'organise un programme de plusieurs séances ou activités à l'avance ou s'il décide au coup par coup*
- *s'il préfère travailler en groupe ou tout seul*
- *s'il travaille uniquement en fonction de ses besoins immédiats, ou s'il y a des moments où il choisit de faire une tâche ou activité pour s'amuser, parce que c'est intéressant ou pour le plaisir*

QUELQUES TECHNIQUES D'AUTO-EVALUATION:

1. Vous pouvez choisir de vous soumettre à des tests, questionnaires, etc. préparés à cet effet par une autre personne;
2. Vous pouvez choisir une activité ou une tâche préparée par une autre personne dans un but autre que l'évaluation, et la réaliser comme s'il s'agissait d'un test, etc.;

Par exemple: vous faites un exercice de grammaire, sans consulter les règles et les exemples fournis, puis vous corrigez votre travail et vous vous donnez une « note »;

3. Vous pouvez construire vous-même un test ou préparer une tâche qui vous servira à vous évaluer, ou choisir des tests ou des tâches créés par un autre apprenant;

Exemples:

- vous cachez les « traductions » d'une liste de vocabulaire,
 - vous préparez un test en barrant des mots sur la photocopie d'un article ou d'une transcription; un peu plus tard, vous faites l'exercice et vous comparez avec le texte de départ,
 - vous répondez aux questions de compréhension orale préparées par un ami;
4. Vous refaites un travail effectué antérieurement, pour voir s'il semble maintenant plus facile ou plus difficile, et sur quels points le changement porte;
 5. Vous tenez un journal de bord, où vous notez les problèmes auxquels vous vous heurtez (qu'ils aient été résolus ou mis de côté) au fur et à mesure de votre travail, les jugements que vous portez sur votre travail, les sentiments et impressions que vous avez. En le relisant régulièrement, vous pourrez apprécier votre progression;
 6. Vous vous organisez des moments de conversation avec un locuteur natif (ou des moments de simulations avec un autre apprenant, ou même seul): vous les enregistrez et les retravaillez.

Exemple: Un apprenant qui veut améliorer sa prononciation et son expression peut examiner les enregistrements de ses conversations en se posant des questions telles que: A quels moments étais-je obligé de me répéter? Qu'ai-je dû répéter? Combien de fois mon interlocuteur a-t-il eu l'air de ne pas me comprendre? Quelles étaient ses critiques, ses corrections, ses commentaires?

7. Vous mesurez un aspect spécifique de votre capacité linguistique ou communicative.

Exemples:

- vous chronométrez combien de temps il vous faut pour comprendre le sens global d'un texte ou d'un enregistrement,
- vous comptez combien de fois vous avez eu recours au dictionnaire, ou combien de fois vous avez dû utiliser le bouton retour de votre magnétophone,
- vous établissez une liste de vos « erreurs favorites »;

8. Vous cherchez à juger les résultats, au lieu d'évaluer la qualité de vos propres productions, et vous examinez les réponses que vous avez obtenues, les réactions qu'elles ont suscitées: étaient-elles appropriés, adéquates, précises?

Exemples:

- Est-ce qu'il m'a rendu mon argent?
- Est-ce que j'ai trouvé la rue que je cherchais?
- Est-ce qu'ils m'ont remercié?
- Est-ce que je l'ai fait rire?
- Est-ce que j'ai pu fixer un rendez-vous?

9. Vous vous comparez à d'autres apprenants ou vous demandez à d'autres apprenants de vous évaluer

Exemples:

- L'apprenant membre d'un groupe peut se demander « Suis-je du même niveau que Marie-José? » « Est-ce que je commence à rattraper Sophie? », « Et Philippe, me dépasse-t-il? » « A quels points de vue? Pourquoi? »,
- Le groupe peut évaluer le niveau général ou une production spécifique de l'un de ses membres;

10. L'introspection: vous vous interrogez sur des aspects affectifs et psychologiques de votre travail ou de vos performances:

Exemple:

- Suis-je toujours aussi anxieux quand j'utilise le téléphone?
- Ai-je l'impression de me faire comprendre plus facilement?
- Est-ce que je traduis moins souvent de ma langue maternelle?
- Pourquoi m'est-il plus facile de parler un français correct à Jean qu'à Marie?
- Pourquoi ne fais-je jamais...? Pourquoi fais-je toujours...?

CHAPITRE 3 - GUIDE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

Sean Devitt

Le Guide ici se focalise sur l'enseignant en classe et ses apprenants. Après tout, il s'agit là de ceux qui se trouvent au cœur même du processus d'apprentissage. Si l'on a décidé de s'adresser, dans cette partie, aux deux groupes à la fois, c'est pour donner aux enseignants des moyens de transmettre les idées du *Cadre de référence* à leurs apprenants.

En fait, le Guide dans son ensemble est destiné à être lu par les enseignants dans leurs classes ainsi que par les formateurs. Il s'adresse à toutes sortes d'enseignants dans toutes sortes de conditions avec des contraintes très variées et des objectifs largement différents. Les questions qu'on y pose et les tâches qu'on y propose ne sauraient donc convenir à tous les enseignants à tout moment. Néanmoins, ces questions et ces tâches peuvent faciliter l'identification de lieux difficiles dans les systèmes dans lesquels les enseignants travaillent de sorte qu'ils puissent prendre des mesures de réforme. Les enseignants décideront pour eux-mêmes quelles parties sont pertinentes pour eux et quelles sont les questions et les tâches qui les concernent.

Il se peut que de nombreux enseignants n'aient pas le temps de lire le *Cadre de référence* ou qu'ils le trouvent trop compliqué. Il se peut aussi qu'ils n'aient tout simplement pas le temps de réfléchir à leur propre pratique, à **ce qu'ils font** et **comment** et **pourquoi** ils le font. Le guide leur servira alors de *vade-mecum*. Cette partie-ci a notamment pour but de les encourager et de les aider à approfondir leur réflexion sur ce qu'ils font, à clarifier ainsi leurs objectifs et à rendre leurs méthodes et leur évaluation cohérentes avec ces objectifs. Elle s'emploie à résoudre, autant que faire se peut, l'apparente complexité du *Cadre de référence* en proposant des tâches et des questions pour un certain nombre de domaines sensibles et qui aideront les enseignants à travailler par eux-mêmes à l'avance les composantes (ou facettes) de l'utilisation de la langue qui sont examinées dans le document principal. Ceci fait, ils se trouveront dans une position plus confortable pour discuter de ces problèmes avec leurs apprenants.

Il n'est guère vraisemblable de penser que les **apprenants** auront le temps ou l'occasion de lire le *Cadre de référence*; en tout état de cause, ils risqueraient de le trouver trop difficile ou trop technique. C'est pourquoi on trouvera, à la fin de cette section, un ensemble de fiches¹ relatives aux différentes questions. Elles traitent à la fois de la première langue des apprenants et de la langue (ou des langues) qu'ils apprennent en classe. Ces fiches ont pour but de donner aux enseignants des outils pour aider les apprenants à prendre conscience de ce qu'ils font lorsqu'ils utilisent leur propre langue de sorte qu'ils soient plus conscients de ce qui entre en jeu quand ils entreprennent l'apprentissage d'une autre langue. Tout au long du *Cadre de référence*, l'accent est mis sur cette conscience de la langue et de l'utilisation de la langue comme partie intégrante du développement global de la personnalité.

Cette section du Guide se divise en sous-sections dont chacune peut être considérée comme une unité. On n'y couvre qu'un nombre limité des questions traitées dans le *Cadre de référence*². Chaque unité commence par un examen critique de la (ou des) partie(s) correspondantes du

¹ Les fiches peuvent être photocopiées à l'usage des apprenants à qui elles donnent ainsi accès aux idées et aux concepts développés dans le Cadre de référence. De toute évidence, il faudra que vous les adaptiez et que vous les éditiez pour votre groupe d'apprenants.

² Dans cette brève section du guide on s'occupe essentiellement des chapitres 4, 5, 8 et 9 du CEC qui sont les plus proches de l'enseignement/apprentissage quotidien. En revanche, il faut considérer que les chapitres 1 à 3 et 6 du CEC constituent une lecture préliminaire indispensable.

Cadre de référence. Vient ensuite une analyse assez détaillée de sa propre langue dans les termes mêmes du *Cadre de référence*; puis une analyse semblable des mêmes questions relativement à une langue seconde ou étrangère. Cette section-ci diffère du reste du guide en ce qu'elle propose, en plus des questions qu'elle traite, des tâches comme outils de réflexion plus significatifs pour ces questions. On suggère que, ayant exécuté les tâches qu'il considère facilitantes ou pertinentes, le lecteur aille au chapitre correspondant du *Cadre de référence* et étudie les questions qu'on y pose à la fin. Il sera peut-être possible à ce moment-là de trouver le temps de discuter, avec les apprenants, des problèmes en question en utilisant les fiches pour mener la démarche à bien. Si, à l'issue de ce travail, enseignants et apprenants décident de confronter leurs points de vue sur l'apprentissage et l'enseignement et la façon de les aborder, cette section du Guide aura alors atteint son but.

Première partie - Aspects de la communication (CEC 4.1 à 4.4)

Le chapitre 4 du *Cadre de référence* traite de l'utilisation de la langue et de l'apprenant / utilisateur de la langue. La présente unité couvre les quatre premières parties de ce chapitre, c'est-à-dire le contexte d'utilisation de la langue, les thèmes de la communication, les tâches et les finalités de la communication et les activités et les stratégies langagières de communication³.

Le mot « communication » est fait de: « COM » - qui signifie « ensemble », et « UNI », qui évoque la notion d' « unité ». Ainsi, la communication implique normalement deux personnes, moi et « l'autre », réunis dans un « espace partagé ». De toute évidence, nous sommes l'un des éléments-clés des situations de communication dans lesquelles nous sommes impliqué(es). Le second élément-clé est la personne avec laquelle nous communiquons, « l'autre », également appelé « interlocuteur ». « L'espace partagé » n'est pas moins important: les deux interlocuteurs doivent être « sur la même longueur d'onde ». Il ne suffit donc pas de savoir qui, de façon générale, sont les partenaires qui communiquent, mais plutôt ce que chacun pense, ressent, de quoi chacun se souvient, etc., lorsque se déroule la communication.

La partie 4.1 du chapitre 4 précise le **contexte** dans lequel les actes de communication ont lieu: ce sont les aspects *où* et *qui*. Nous concevons généralement les situations comme étant associées à des lieux particuliers, tels que la maison, la rue, l'école, la banque, la poste, etc. Ces différents lieux peuvent toutefois être regroupés en *domaines*: publics, privés, professionnels, éducationnels, etc. Au sein de chacun de ces domaines se trouvent différentes institutions comme, par exemple, la famille dans le domaine privé, les autorités scolaires dans le domaine de l'éducation. Dans chaque domaine et dans chaque institution, des personnes et des choses différentes entrent en jeu (à l'école, par exemple, il y a les enseignants et les camarades de classe d'une part, les livres et fournitures scolaires d'autre part). Nous savons tous cela mais il se peut que nous ne nous rendions pas compte que **la façon de parler de chacun varie considérablement** selon le lieu où l'on communique et selon les protagonistes de cette communication.

Un deuxième aspect de la communication est le **thème** ou **sujet**. Pour montrer comment il est possible de classer les thèmes des actes de communication, on a inclus dans la partie 4.2 du *Cadre de référence* des exemples extraits du *Threshold Level 1990*. Dans le domaine personnel, voici quelques catégories thématiques possibles: identification personnelle; maison, foyer et environnement; vie quotidienne; congés et loisirs; voyages, etc. Dans le champ thématique des congés et loisirs, on trouvera les sous-catégories suivantes: passe-temps et

³ On remarquera que la plupart des distinctions faites ici sont prises en compte dans le matériel pédagogique récent dont les auteurs ont souvent été influencés par les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine.

centres d'intérêt; radio et télévision; cinéma; théâtre; sports; etc. On pourra encore subdiviser le sport en sous-catégories relatives aux lieux où on les pratique, aux participants, aux types d'événements, aux actions telles que jouer, regarder, etc.

Un autre aspect de la communication est de savoir quelles **tâches** il faut accomplir, et quelles finalités poursuit chacun des partenaires en situation de communication (Faire quoi? Pourquoi?). Il est quasiment impossible d'énumérer toutes les tâches que l'on peut accomplir par le langage. Deux exemples sont donnés dans le *Cadre de référence* (tirés de nouveau du *Threshold Level 1990* et cités dans la partie 4.3 du Cadre). Le premier concerne le domaine professionnel, le second le domaine personnel. Ces exemples devraient suffire à donner une idée de ce que signifient les notions de « tâche » et de « finalité » en matière de communication.

Dans le domaine professionnel: « Les résidents en situation de travailleurs temporaires devront être capables de: faire des formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail...; se renseigner (...) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions...; lire des offres d'emploi; écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement; ... »

Dans le domaine personnel: « les apprenants sont capables de décliner leur identité, d'épeler leur nom, de donner leur adresse et leur numéro de téléphone, de dire leur date et lieu de naissance, leur âge... , leur nationalité, d'où ils viennent,... de décrire leur famille,... de dire ce qui leur plaît et ce qui ne leur plaît pas... »

Le dernier aspect de la communication présenté dans ce chapitre concerne les **activités langagières communicatives**. Ces activités traduisent *la façon* d'être impliqué dans l'acte de communication: ou bien l'on produit son propre texte (parler ou écrire); ou bien on le reçoit sans le transformer (écouter ou lire); ou bien l'on est en situation d'interaction avec quelqu'un; ou encore l'on transmet des messages à quelqu'un.

1.1 Aspects de la communication: Sa propre langue

Qui, avec qui, et où? (Participants et situation)

La façon de communiquer dépend énormément des personnes qui interviennent et de l'endroit où elles se trouvent. L'utilisation de la langue implique de savoir *qui* l'on est, *avec qui* on communique, et *où* se déroule la communication. Tous ces facteurs entraînent des différences dans le choix de la façon de s'exprimer. Pour apprécier ces différences, on peut penser, par exemple, à la langue que l'on utilise dans ces deux circonstances: a) dans la salle des professeurs, avec un(e) collègue; b) un discours devant un public de camarades, de professeurs et de parents après le succès de l'équipe de l'école à un match important.

Tâche 1a: Modifications de la façon de s'exprimer selon « qui » parle, « avec qui » l'on parle, et « où » (participants, situation)

- Faites une liste⁴ d'au moins dix **personnes** avec qui vous avez parlé aujourd'hui (ou hier). Utilisez un code couleur pour chacun d'entre eux selon que vous avez utilisé une langue *identique* ou *différente*. Quelles différences dans la langue utilisée y a-t-il selon les différents interlocuteurs?
- Faites une liste d'au moins dix **endroits** où vous avez parlé aujourd'hui (ou hier). Utilisez un code couleur pour chacun d'entre eux selon que vous avez utilisé une langue *identique* ou *différente*. Quelles différences dans la langue utilisée y a-t-il selon les différents endroits?
- Faites une liste d'au moins dix **rôles** que vous avez joués aujourd'hui (ou hier). Utilisez un code couleur pour chacun d'entre eux selon que vous avez utilisé une langue *identique* ou *différente*. Quelles différences dans la langue utilisée y a-t-il selon les différents types de rôles?

Faire « quoi »? « Pourquoi »? (Tâches et objectifs). « A quel sujet »? (Thèmes de communication)

Un autre aspect important de la communication est ce sur quoi nous communiquons. Le contenu aussi peut amener des différences dans la façon de s'exprimer. Lorsque vous communiquez avec quelqu'un, vous avez presque toujours une motivation pour le faire: vous remplissez une tâche déterminée. Ici encore, il est évident que vos choix de langue dépendent des tâches que vous exécutez. De nouveau, il est évident que la langue utilisée sera déterminée par la tâche. Si l'on demande à un(e) collègue de nous remplacer vendredi après-midi on ne le fera pas de la même façon que si on l'invite à prendre un verre.

Tâche 1b: Modifications de la façon de vous exprimer selon « le sujet sur lequel » on communique (Thèmes) ou « ce que l'on fait » (Tâches)

- Faites une liste d'au moins dix **sujets** dont vous avez parlé aujourd'hui (ou hier). Utilisez un code couleur pour chacun d'entre eux selon que vous avez utilisé une langue *identique* ou *différente*. Quelles différences dans la langue utilisée y a-t-il selon les différents sujets?
- Faites une liste d'au moins dix **tâches** que vous avez exécutées (en parlant) aujourd'hui (ou hier). Utilisez un code couleur pour chacune d'entre elle selon que vous avez utilisé une langue *identique* ou *différente*. Quelles différences dans la langue utilisée y a-t-il selon les différentes tâches?

⁴ Pour cette tâche des « post it » peuvent s'avérer pratiques: cela vous permettra de regrouper les items.

Tâche 1c: Modifications de la façon de vous exprimer dans des situations complexes

- Placez maintenant vos listes côte à côte. Choisissez un item dans chaque liste et combinez-les afin d'obtenir le contexte complet d'une situation complexe.
- Quelles différences de langue en ont découlé (par exemple dans le vocabulaire, la correction grammaticale ou syntaxique, la prononciation, l'intonation, le registre, etc.)?
- Y a-t-il eu d'autres contextes dans lesquels des changements ont eu lieu à la suite de la modification de plus d'un item?

De quelle façon prenez-vous part à la communication?

En tant qu'enseignants nous découpons fréquemment la langue selon quatre aptitudes, - deux productives (parler et écrire) et deux réceptives (écouter et lire). Le *Cadre de référence* propose toutefois une division d'un autre ordre selon la façon dont on est impliqué dans la communication.

- ***Interaction***: les situations les plus fréquentes où l'on utilise la langue au cours d'une journée sont les échanges auxquels participent au moins deux personnes. Face à face et chacun son tour, les interlocuteurs produisent et reçoivent.
- ***Production***: on parle (ou bien on parle par signes, ou bien on écrit) sans interruption, pendant quelque temps.
- ***Réception***⁵: on écoute quelqu'un d'autre parler, on observe quelqu'un d'autre qui s'exprime par la langue des signes, ou on lit ce que quelqu'un d'autre a écrit.
- ***Médiation***: parfois, on utilise la langue sans prendre part directement à la communication, en transmettant des messages dans les deux sens entre deux personnes qui ne peuvent pas communiquer directement. Par exemple, lorsqu'on doit transmettre des messages entre quelqu'un qui se trouve sous la douche et une personne qui l'appelle au téléphone.

Dans chacun de ces quatre cas, la façon de prendre part à la communication est différente. Cette différence est susceptible de jouer un rôle dans le choix que l'on fera de la langue.

⁵ « Réceptif » ne signifie pas que l'on ne soit pas actif. Quand nous écoutons ou que nous lisons quelque chose nous avons un échange avec la personne qui parle ou l'auteur du texte. C'est un processus très actif. Réception ici signifie seulement que nous n'avons aucun contrôle du texte que nous écoutons ou que nous lisons. La même chose est vraie de la « production »: quand nous faisons un exposé ou que nous écrivons une dissertation, nous avons également un échange avec notre auditoire ou notre lecteur bien qu'ils n'aient pas la possibilité de répondre.

Sur quel support?

Jusqu'ici, la plupart des exemples renvoyaient exclusivement à la compréhension et à la production orales: le support utilisé était la parole. Naturellement, il y a d'autres supports: l'écriture (sur papier, sur écran de télévision, d'ordinateur, etc.), la langue des signes, ou encore le toucher (écriture en Braille). Le choix du support influencera sans doute votre façon de s'exprimer.

Tâche 1d: Modifications de la façon de s'exprimer selon la façon de communiquer

Pour chaque contexte de communication complexe décrit dans la tâche 1c, ajoutez comme éléments nouveaux (a) la nature de votre implication et, (b) le support utilisé.

Prenez maintenant une ou deux de ces combinaisons et imaginez comment la langue changerait

I. Si la nature de votre implication changeait (par exemple d'interaction à médiation);

II. Si le support de communication était différent;

III. Si vous ou votre interlocuteur étiez sourd ou aveugle.

Résumé des différents aspects de la communication en langue maternelle

Jusqu'ici, nous avons observé sept paramètres différents de la communication: notre rôle, celui des interlocuteurs, le lieu, le thème ou sujet, la tâche, la nature de notre participation et le support. On pourrait penser qu'on utilise la même langue en toutes circonstances, mais chacun de ces paramètres peut, dans une certaine mesure, modifier la nature de la langue que l'on emploie.

1.2 Les aspects de la communication: La langue seconde

De façon générale, communiquer dans une seconde langue pose à peu près les mêmes problèmes qu'en langue maternelle - sauf qu'en parlant une nouvelle langue, on sera davantage conscient de certains problèmes. Il faudra être capable d'utiliser cette langue dans le même genre d'endroits que la langue maternelle, en jouant le même genre de rôles, avec le même genre de personnes, pour réaliser le même genre de tâches, et ainsi de suite. Il faut pourtant retenir quelques différences importantes. Pour lire les paragraphes qui suivent, imaginons que nous sommes des apprenants d'une langue nouvelle en milieu scolaire.

Le rôle d'apprenant

Le fait d'être apprenant d'une nouvelle langue vivante signifie que, lorsqu'on communique dans cette langue, on doit ajouter ce rôle d'apprenant à la liste établie au point précédent. Dans ce nouveau rôle, on devra accomplir certaines tâches que l'on ne rencontre pas normalement en langue maternelle: faire comprendre aux gens qu'on ne les comprend pas, leur demander de parler plus lentement et plus clairement, les prier de répéter, d'expliquer la signification d'un mot, leur demander comment on dit quelque chose dans leur langue, etc.

La salle de classe, lieu où s'inscrit la situation de communication

Une situation matérielle dominera la pratique de la langue seconde: la salle de classe. Dans ce contexte, la communication pourra s'effectuer en langue seconde, en langue maternelle, ou dans les deux. La nature des tâches à accomplir à l'aide de la langue sera aussi quelque peu modifiée. Les tâches pourront consister à communiquer réellement (comme en langue maternelle); elles pourront n'être que les répétitions de situations futures; elles pourront encore ne pas représenter la moindre communication réelle. De plus, on est amené à pratiquer ces tâches dans le but d'apprendre la langue au moins autant que dans celui de communiquer.

La langue seconde en tant que sujet de la communication

En tant qu'apprenant de langue seconde, on voit apparaître un fait nouveau: l'accent sera mis beaucoup plus sur la connaissance du système formel que dans la langue maternelle. Le système et les formes de la langue constitueront fréquemment le sujet de la communication. Sans doute faudra-t-il donc assimiler d'autres façons de parler de la langue.

La Fiche 1a rassemble ces sept aspects de la communication dans un tableau à l'intention des apprenants et leur demande d'identifier les changements de la langue lorsqu'un quelconque aspect change. La Fiche 1b examine les mêmes aspects pour la nouvelle langue de l'apprenant et lui demande de voir ce qu'il est capable de faire et dans quels domaines il est susceptible d'avoir des difficultés. La Fiche 1c traite de la classe en tant que contexte et particulièrement des tâches et des thèmes qu'on y trouve. En se fondant sur les réponses à ces fiches, on peut aider les apprenants à commencer à dessiner leur propre profil d'apprenants, les préparant ainsi à utiliser une des versions du *Portfolio européen des langues* mentionné dans le chapitre 2 du *Cadre de référence*.

Matière à penser

Si tout changement dans n'importe lequel des domaines étudiés ci-dessus peut conduire à une utilisation différente de la langue, vous envisagerez maintenant ces questions du point de vue du Cadre de référence et vérifierez si votre programme ou votre préparation de cours énonce clairement:

- *Les tâches communicatives dans les domaines public, privé, professionnel et/ou éducationnel que vos apprenants devront exécuter et la raison de vos choix*
- *Les types d'activités que devront réaliser vos apprenants pour atteindre un objectif donné*
- *Les thèmes, les sous-thèmes et notions spécifiques dans lesquels vos apprenants devront être opérationnels*
- *Pour quels besoins d'**écriture** avez-vous l'intention de les outiller?*
- *Pour quels types de **lecture** et d'**écoute** avez-vous l'intention de les outiller?*
- *Quels types d'**interaction** seront exigés d'eux?*
- *Dans quelles activités de **médiation** devront-ils d'engager le cas échéant?*

1.3 Stratégies

A la fin de chacune des parties du chapitre 4 qui traitent des activités langagières, on étudie les stratégies que l'on met en œuvre afin de contourner les problèmes posés par l'utilisation de la langue. « On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes méta cognitifs: **Pré-planification**, **Exécution**, **Contrôle** et **Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative: Réception, Interaction, Production et Médiation » (CEC 4.4)

Afin d'en faciliter la consultation, on a regroupé ici les stratégies pour les différentes sortes d'activités communicatives.

Les stratégies utilisées pour la production langagière (y compris l'interaction)

La façon de prendre part à la communication modifiera évidemment les détails de ces stratégies générales: pour un dialogue - situation d'interaction à deux -, on fera appel à d'autres stratégies que pour produire un énoncé isolément.

Par exemple, si l'on doit annoncer une mauvaise nouvelle à un(e) collègue (échec à un entretien d'embauche), on doit organiser à l'avance ce que l'on aura à dire. C'est la phase de *planification*. Nous sommes maintenant chez le (la) collègue en question et nous lui annonçons la nouvelle: c'est la phase d'*exécution*. En parlant, nous observons attentivement les réactions que nos paroles provoquent et nous nous assurons qu'elles correspondent à peu près à ce que l'on attendait et ainsi, nous *contrôlons* soigneusement notre progression. Si quelque chose ne se passe pas bien, nous essaierons d'y *remédier*.

Supposons maintenant que nous devons annoncer la mauvaise nouvelle au téléphone. Notre projet peut être alors semblable à celui que nous avons prévu pour un entretien en face à face. Cependant, que ferons-nous si nous tombons sur le répondeur? Nous repartirons à zéro parce qu'un monologue nécessite une préparation différente de celle d'un dialogue où l'on peut observer toutes les réactions de l'autre. Si nous changeons de support et passons à l'écriture (envoi d'une télécopie par exemple), il faudra alors effectuer d'avance toutes les opérations: organisation, exécution, contrôle et corrections.

Les stratégies utilisées pour la réception

On peut appliquer les mêmes principes de planification, exécution, contrôle et remédiation à la réception mais des aptitudes différentes seront mises en œuvre: cadrage, identification des indices (et leur interprétation), vérification des hypothèses et révision des hypothèses. Ceci est illustré clairement en 4.4.2.4 du *Cadre de référence*. Certaines des Fiches de travail ont des parties qui renvoient aux stratégies, notamment les Fiches 1b et 1c.

Matière à penser

La préparation de votre travail énonce-t-elle clairement

- *quelles sont les **stratégies** convenables pour quels apprenants et à quel niveau*
- *comment on peut le mieux les présenter aux apprenants*
- *comment elles vont apparaître dans l'évaluation.*

Deuxième partie - Aptitudes et compétences (CEC 4.5 et 4.7 en partie)

2.1 Les aptitudes que l'on possède dans sa propre langue

La partie 4.5 du *Cadre de référence* dresse la liste des procédures qui entrent en jeu quand on communique. Il est peu probable que l'on se soit rendu compte de l'extrême complexité du processus de communication: quelles en sont les différentes étapes, et ce que chacune d'entre elle implique. Par exemple, avant de transmettre quelque chose par le langage, il faut préparer ce que l'on veut dire, écrire ou exprimer en langue des signes. Il faut ensuite mettre en action les muscles adaptés à l'expression de ce message (lesquels sont différents pour chaque support); vérifier que tout a bien été exprimé comme on le voulait; recourir si nécessaire à des actions non-verbales - utiliser le langage du corps; modifier l'intonation, etc. On peut, par ailleurs, avoir recours à des illustrations, des photos, des graphiques, différentes sortes de caractères ou d'écriture; ou encore, faire appel à des procédés particuliers de la langue des signes. La lecture en tant qu'activité fait, elle aussi, intervenir un ensemble complexe de mécanismes. Ce que l'on fait sans le savoir, lorsqu'on lit de façon performante, c'est que l'on compare les informations qui parviennent de la page imprimée aux données déjà enregistrées dans le cerveau. Les informations mobilisées pour la lecture sont de différente nature et elles font intervenir différentes aptitudes: reconnaître des mots dans des groupes de lettres, vérifier leur signification (connaissance du vocabulaire); combiner des mots en groupes qui ont un sens

(culture générale); vérifier la façon dont les mots sont liés (connaissances grammaticales); réunir les groupes (phrases) en des unités plus importantes et leur donner une signification (culture générale, connaissance de la façon dont les choses s'enchaînent normalement), etc. La possibilité de confronter les données extraites des mots et des phrases élémentaires aux données emmagasinées dans notre esprit est généralement si rapide qu'on ne le remarque absolument pas: il s'agit presque d'un automatisme.

Différents types de savoirs généraux ou particuliers (CEC 5.1)

Ces procédures supposent la mise en œuvre de compétences ou types de connaissances variés. Le *Cadre de référence* évoque quatre sortes différentes de savoirs. Nous ne nous concentrerons ici que sur une ou deux d'entre elles.

Chacun d'entre-nous dispose d'une variété de savoirs différents par leur nature, et ces savoirs entrent en jeu lorsque nous communiquons. D'abord, notre culture (ou connaissance du monde) nous aide à interpréter ce que nous voyons et entendons. Nous possédons aussi une connaissance générale de la façon dont les actes de communication sont structurés. Nous possédons enfin des catégories de savoirs spécialisés sur la société dans laquelle nous vivons: comment vivent les gens, comment ils communiquent entre eux, quels sont leurs systèmes de valeurs, etc. Les deux premiers types de savoirs sont extrêmement précieux pour aborder une nouvelle langue ou une nouvelle culture. Nous possédons également des savoir-faire concernant la façon d'agencer la langue afin qu'elle corresponde à ce que nous avons l'intention de faire.

Connaissance du monde (culture générale) et connaissance de la structure des actes de communication

Dès l'enfance, au fur et à mesure que l'on construit sa propre expérience du monde, on se crée des « scénarios » ou des « scripts » sur la façon dont le monde est organisé, les événements susceptibles de se produire, dans quelles circonstances et dans quel ordre. Ces scénarios ont été et restent essentiels pour notre survie; il suffit pour s'en convaincre de penser à l'importance que revêt l'aptitude à anticiper la vitesse et le comportement général des véhicules quand on traverse une rue. Cette aptitude à prévoir est fondamentale aussi pour communiquer avec les autres. On peut deviner un mot un cinquième de seconde après en avoir entendu le commencement. On peut anticiper une grande part de ce qui va être dit ou écrit sur un sujet donné avant même d'en avoir entendu ou lu un seul mot parce que le contenu a toutes les chances d'être familier à 80%. En fait, la plupart des informations que l'on tire de ce qu'on lit ou écoute ne proviennent pas des phrases écrites ni des ondes sonores, mais des scénarios que l'on a déjà en tête et qui sont activés par ces symboles.

Un autre savoir important particulier, c'est celui de la structure de certains actes de communication. C'est ainsi que l'on sait par avance comment est construit un journal télévisé, comment se présente la rubrique météorologique d'un quotidien, comment on raconte un conte de fées, ou comment on conduit une interview.

L'aptitude à utiliser la langue convenablement en société (CEC 5.2.2)

Dans l'Unité 1 ci-dessus, nous avons étudié différentes situations dans lesquelles la langue sert à communiquer et montré que l'on adapte la langue au lieu où l'on se trouve, à la personne avec qui on communique et au rôle que l'on joue dans cette relation. Cette aptitude à adapter la langue à la situation s'appelle la compétence sociolinguistique. Cette compétence repose sur la connaissance particulière que nous avons de la société et de la culture dans laquelle on vit, - comment les gens y font des choses telles qu'avoir des relations amicales, travailler ou se distraire - et de la connaissance que nous avons de nous-même, de nos attitudes, de nos valeurs, nos croyances, nos motivations et comment nous assimilons les nouvelles expériences. Ce savoir est largement inconscient; il va de soi. Ce n'est que lorsqu'il est mis en question que l'on se rend compte qu'il existe. En outre, on possède non pas une, mais plusieurs langues maternelles, et l'on sait également à quel moment il faut utiliser chacune d'elles. En ce domaine, il est vrai, certaines personnes disposent d'aptitudes beaucoup plus développées que d'autres, mais tout le monde en dispose à des degrés divers.

Tâche 2a: Connaissance particulière de sa propre société

Faites la liste suivante pour votre pays

- Les pièces d'identité (s'il y en a) que vous avez sur vous;
- Les groupes religieux ou ethniques que l'on trouve dans votre pays;
- L'heure des repas;
- Le cadeau que l'on peut offrir pour une invitation à dîner.

Ces choses peuvent vous sembler banales et communes mais, quand vous voyez les difficultés qu'elles créent aux étrangers, vous commencez à vous rendre compte de leur importance. Il en est de même pour l'information géographique, historique et politique.

L'aptitude à organiser le discours en fonction de ce qu'on veut en faire (compétence pragmatique) (CEC 5.2.3)

On peut définir la compétence pragmatique comme l'aptitude à sélectionner et à arranger au mieux les éléments linguistiques pour en faire ce que l'on veut. Par exemple, si l'on doit expliquer à son banquier que l'on a besoin d'un prêt pour un projet quelque peu douteux, on sait qu'on ne s'y prendra pas comme pour emprunter un livre à un collègue. On recherchera soigneusement la meilleure façon de présenter ce que l'on a à dire et on en préparera les parties les plus délicates. Dans ce domaine, comme dans le cas des compétences sociolinguistiques, certaines personnes sont plus douées que d'autres. Voilà pourquoi, si plusieurs personnes sont concernées par un projet, on choisira en général celle qui a les meilleures compétences pragmatiques pour accomplir la difficile tâche de le présenter.

2.2 Aptitudes et compétences en langue seconde

L'utilisation des différents types de savoirs dans une nouvelle langue

En relisant ce qui est dit au début de cette unité de l'aptitude à lire, nous remarquons que deux sortes d'informations entrent en jeu: l'information qui nous provient de la page écrite, et les données que nous avons déjà emmagasinées dans votre cerveau. De notre aptitude à lire en langue maternelle, nous savons que nous comparons ces deux types de données (ou apports) pour extraire le sens du texte. Dans une langue seconde, certaines de ces connaissances pourront manquer: l'aptitude à interpréter certains groupes de lettres comme des mots, la possibilité de vérifier leur signification (manque de vocabulaire); ou encore, la possibilité d'assembler certains groupes de mots en phrases intelligibles (manque de bases grammaticales). Et pourtant, si l'on sait de quoi parle le texte, on peut peut-être deviner la signification de mots inconnus, puis associer les groupes de mots (phrases) en unités plus importantes et leur attribuer un sens (connaissance du monde et de la façon dont les choses se passent normalement), etc. Même quand on ne sait pas exactement de quoi parle un texte, le fait de savoir ce que signifient les mots qui le composent peut suffire à en saisir à peu près le sens.

Ceci nous confirme qu'une grande partie des savoirs que l'on possède déjà est applicable à la langue que l'on apprend. C'est notamment le cas des deux types de savoirs déjà cités: connaissance du monde et connaissance de la structure des textes. Ces savoirs jouent un peu le rôle d'étais pour faciliter la construction du sens ainsi que l'acquisition de la langue vivante.

Tâche 2b: Utilisation de différents types de savoirs et d'aptitudes pour lire dans une langue inconnue (voir Fiche 2a pour une tâche semblable à l'intention des apprenants)

Dans une langue que vous ignorez, essayez de trouver un texte court qui porte sur un sujet qui vous est très familier. Ce pourra être un journal, un texte d'Internet traitant d'un personnage ou d'un événement mondialement connu, un conte de fées, ou même un texte religieux, une prière.

- Mettez en valeur ou soulignez les mots que vous connaissez déjà - y compris les noms de lieux ou de personnes.
- Faites-vous un schéma mental ou un scénario imaginaire de ce dont parle le texte;
- En utilisant les mots que vous connaissez et le schéma que vous avez imaginé, essayez d'extraire le sens de tous les autres mots du texte;
- Regardez la façon dont les mots sont combinés. Pouvez-vous remarquer une, voire plusieurs structure(s)? Pouvez-vous découvrir certaines règles de fonctionnement?

Vos étudiants auront le même type de savoir. La capacité à l'utiliser suppose que l'on ait les **stratégies appropriées**. Peut-être faudra-t-il les former à les développer.

Un savoir-faire délicat: utiliser convenablement une langue seconde en société.

Quoiqu'il en soit, la connaissance d'une société et d'une culture nouvelles est une tout autre chose qui exige un apprentissage particulier. Le *Cadre de référence* prévient (Partie 5.1.1.2) que la connaissance de la société ou de la culture d'une ou plusieurs communautés dans lesquelles on parle la langue « est suffisamment importante pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elle n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elle est déformée par des stéréotypes ». Une partie de cette connaissance consiste à savoir utiliser la langue de façon convenable en société, par exemple pour marquer les relations sociales (choisir la manière adéquate d'accueillir quelqu'un selon son statut et le lieu), faire preuve de politesse, enregistrer les différences d'attitude, reconnaître différents accents et savoir à quoi ils correspondent. Il est un domaine de la langue seconde où il faut être très attentif: celui de la compétence sociolinguistique. Rien n'est plus facile que d'utiliser de façon déplacée une langue étrangère en société, de passer à côté des conséquences de ses actes ou de ses paroles, ce qui engendre automatiquement des malentendus et des frictions. Bien plus qu'un simple moyen de communiquer avec les autres, la langue est l'un des moyens les plus importants de l'expression de l'identité. Le fait que les gens de pays différents utilisent la langue pour obtenir les mêmes choses dans les mêmes situations ne signifie pas qu'ils expriment ces choses de façon identique. Chaque culture se sert du langage d'une façon qui lui est propre: en tant qu'apprenants, il faut assimiler les significations et les conséquences implicites de ce qui se dit dans une nouvelle langue, et il faut aussi connaître les interprétations que vos manières de parler et d'agir peuvent induire.

Tâche 2c: Compétences sociolinguistiques dans la langue que vous enseignez (voir Fiche 2b pour une tâche semblable à l'intention des apprenants)

Ecrivez le dialogue que vous pourriez avoir si vous demandiez à une banque ou à un promoteur un prêt pour votre appartement alors que vous ne disposez que de 30% du capital. Ensuite, répondez aux questions suivantes:

- Avez-vous rencontré des difficultés importantes en ce qui concerne la justesse du langage (pour saluer votre interlocuteur, par exemple ou pour aborder le sujet)?
- S'il vous fallait traiter la demande de prêt au téléphone, sauriez-vous comment commencer et comment finir?
- S'il vous fallait envoyer une télécopie ou un courrier électronique, sauriez-vous comment commencer et comment finir?

Matière à penser:

Dans quelle mesure peut-on considérer comme allant de soi les compétences sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants et l'usage qu'ils font des stratégies ou les laisser se développer naturellement?

Quelles méthodes utilisez-vous pour en faciliter le développement?

Troisième partie - Aptitude à utiliser la langue (CEC 5.2.1)

Cette unité traite de différents aspects de notre connaissance linguistique, à commencer par notre propre langue, et en examinant comment cette connaissance peut ou non être transférée à une langue que nous apprenons.

3.1 Connaissance de la langue en tant que telle (compétence linguistique)

La connaissance de la langue recouvre une quantité de choses: les mots, les changements qu'ils subissent, leur combinaison correcte, la connaissance du sens des mots et des phrases, le fait de savoir les prononcer et l'aptitude à reconnaître les sons de sa propre langue⁶. Chacune de ces aptitudes est traitée séparément dans le *Cadre de référence*, en 5.2. La lecture de l'original peut causer quelques difficultés à cause de l'utilisation d'un grand nombre de termes techniques. En fait, ce n'est pas aussi technique que cela pourrait être. Les spécialistes qui étudient la nature du langage se disputent sur le sens exact de beaucoup de ces termes et sur la nature même de nombreux aspects de la langue de façon plus technique que ce que nous trouvons ici. A ce stade, au lieu de faire un résumé, l'unité traitera successivement de la prononciation, de la capacité à écrire, du vocabulaire et de la grammaire⁷.

3.2 Connaissance des sons de la langue (Compétence phonologique: CEC 5.2.1.4)

A partir d'un certain âge, l'une des choses les plus difficiles à faire pour un apprenant de langue seconde est d'assimiler correctement les sons, les rythmes et les intonations. Ils relèvent d'une telle habitude en langue maternelle qu'on n'a pas idée de la complication que ces compétences supposent. Par exemple, les locuteurs étrangers d'anglais rencontrent des difficultés avec les sons « th », les voyelles, les diphtongues, et les modèles d'accentuation (quelle est la syllabe accentuée dans « telephone », « telephonist », « telephonic »?). Ils ont aussi du mal à saisir les différences de sens que produisent différentes accentuations d'une même phrase. (Comparez: « He CAN'T be serious », dont l'intonation signifie « Il est certainement en train de plaisanter..., cela n'est pas possible », avec l'intonation normale de cette phrase). Si l'on se trompe par rapport aux sons de la langue, au rythme ou à l'intonation, cela modifie souvent fortement le sens du message. Il en va ainsi pour le mot anglais « development » par exemple: un accent mal placé obligera l'interlocuteur de langue maternelle anglaise à s'interroger sur le

⁶ Ainsi que la capacité à utiliser convenablement la langue en société (compétence sociolinguistique) et celle de savoir l'organiser (compétence pragmatique) pour agir comme nous voulons.

⁷ L'ordre suivi ici est un peu différent de celui du *Cadre de référence*

mot prononcé, ce qui peut perturber l'échange. En revanche, si l'on prononce « dewelopment », mais avec un accent bien placé cette fois, le mot sera bien interprété.

3.3 Connaissance du code écrit (Compétences orthographiques et orthoépiques: CEC 5.2.1.5, 6)

Lire et écrire dans notre propre langue exigent des capacités dont nous ne nous rendons pas compte. Il y a d'abord le déchiffrement élémentaire d'un ensemble de symboles ou la création de symboles. Normalement, nous ne pensons même pas à ces capacités tant qu'elles ne nous créent pas de difficulté, par exemple tant que la page n'est pas tachée ou que nous n'avons pas eu d'accident à la main avec laquelle nous écrivons. La Fiche 2C propose une activité en alphabet phonétique qui donnera une petite idée des capacités que nous considérons comme allant de soi lorsqu'on lit ou qu'on écrit sa propre langue. Bien que faite à l'intention des apprenants, les enseignants trouveront peut-être aussi cette activité utile, surtout s'ils ne sont pas familiers des transcriptions phonétiques.

3.4 Connaissance des mots (Compétence lexicale: CEC 5.2.1.1)

Dans son ouvrage *Words in the Mind* (publié chez Basil Blackwell, Oxford, 1987) Jean Aitchison traite du nombre de mots que les gens connaissent dans leur langue maternelle, et de la vitesse à laquelle ils les identifient.

Dans leur langue maternelle, les locuteurs sous-estiment beaucoup l'étendue réelle de leur vocabulaire. Un adulte instruit ne connaît probablement pas moins de 50 000 mots et, parfois même, ce nombre peut s'élever à 250 000. Ces ordres de grandeur permettent de supposer que l'organisation du lexique mental adopte une structure systématique.

La deuxième raison pour laquelle la mémoire des mots est sans doute très bien structurée est qu'on peut détecter chacun d'eux très vite, en une fraction de seconde. C'est surtout le débit normal de la parole qui l'a montré: une vitesse de six syllabes par seconde, soit trois mots au minimum, est tout à fait courante. De plus, l'expérimentation a confirmé ces chiffres. On a démontré qu'en langue maternelle les mots peuvent être reconnus moins de 200 ms (millisecondes) après leur commencement, soit un cinquième de seconde environ après leur début. Bien souvent, un mot est compris bien avant d'être entendu en entier.

La mémoire des mots

Puisqu'un cinquième de seconde nous suffit pour reconnaître les mots de notre langue maternelle, il semble que nous ayons un système qui permette de stocker très efficacement le vocabulaire. La mémoire des mots repose sur deux classements: par signification ou par sonorités. Le plus souvent, dans notre mémoire, nous regroupons les mots par signification (classements appelés « champs sémantiques »). Les champs de signification se recoupent souvent, de sorte qu'un même mot peut appartenir à plusieurs champs. Plutôt qu'un seul système, nous possédons toute une trame, tout un réseau de systèmes. Ainsi, le mot *vin* sera-t-il à la fois rangé dans le champ sémantique des « boissons », dans celui des « produits agricoles », dans celui des « couleurs »... et, en plus, ce mot possédera des liens avec d'autres champs tels que celui de « fête », de « restaurant », etc.

Les mots sont classés par signification, mais ils le sont aussi par sonorités. Ainsi pouvons-nous nous souvenir rapidement des mots à l'aide de leur(s) première(s) lettre(s) ou grâce au rythme sur lequel on les prononce. Cette organisation de la mémoire des mots paraît complètement indépendante des classements par signification.

Tâche 3a: Comment les mots sont classés dans votre mémoire (même tâche pour les apprenants avec la Fiche 8)

Observez comment est organisée votre mémoire des mots pour votre langue maternelle. Prenez un papier et un crayon. Dans chacun des domaines suivants, comptez le nombre de mots auxquels vous pouvez penser en une minute:

- Les mots qui appartiennent au domaine de la **nourriture**;
- Les mots qui sont associés au mot *chaise* dans votre esprit;
- Les mots qui commencent par le son *pl...*;
- Les mots qui ont le même rythme et/ou le même accent que *télévision*, (ou **bicycle** en anglais);

Quel(s) mot(s) avez-vous cité(s) dans plusieurs séries?

3.5 Connaître le sens (Compétence sémantique: CEC 5.2.1.3)

Malgré tout, il n'est pas simple de connaître le sens des mots. On a appelé les mots les « briques » de la langue. Ils servent d'éléments de construction parce qu'ils associent la forme et le sens: ce sont des étiquettes que l'on colle sur chaque aspect du monde environnant. Par conséquent, les mots ont deux faces: l'une de leurs faces est la forme, l'autre est le sens. Si la forme d'un mot varie peu, il n'en va pas de même pour la signification, difficile à saisir, à définir, et instable; la signification d'un mot se fonde dans d'autres significations; et aussi, à la forme unique d'un mot peuvent correspondre plusieurs sens différents. Il suffit de regarder cet exemple en anglais: quel est le sens du mot « cup »? Ce nom peut représenter le petit récipient dans lequel on boit, mais aussi le prix qu'on vise à remporter lors d'une compétition. Dans le premier cas, le mot « cup » évoque une tasse ou un bol, et dans le second il évoque davantage une coupe, un vase.

Nous avons déjà vu que notre mémoire emmagasine les mots en les classant par catégories de sens: nous possédons l'aptitude à maîtriser le caractère insaisissable et flou du sens des mots. Mais nous possédons aussi la capacité de lier chaque mot à son contraire (antonymie) ou de le lier aux autres mots compris dans sa catégorie de sens (hyponymie: par exemple, *animal* par rapport à *chat*).

Savons-nous vraiment les mots?

Demandons-nous maintenant comment notre mémoire a acquis pour la première fois les mots qu'elle contient. Avant d'enregistrer des mots dans notre mémoire, nous devons d'abord les *connaître*. Mais que voulons-nous dire exactement par « connaître un mot »? Ce n'est pas seulement une question de connaître ou de ne pas connaître: on peut connaître un mot à des

degrés très divers. Pensez aux élèves de votre lycée: il y en a que vous ne connaissez pas parce que vous n'avez pas encore remarqué leur présence. Il y en a d'autres que vous reconnaissez effectivement, parce que vous les avez déjà vus - mais si vous les rencontriez hors de l'école, vous ne vous rappelleriez pas l'endroit où vous les avez vus, ni même qui ils sont. Vous reconnaissez d'autres élèves à la fois à l'école et en dehors, mais vous ne vous souvenez pas de leur nom. Il y en a encore d'autres dont vous savez le nom mais vous ignorez ce qu'ils font; et ainsi de suite, jusqu'aux élèves que vous connaissez le mieux - vous pouvez citer leur nom, ce qu'ils font, et presque tout ce qui les concerne.

Il en est de même pour la mémoire des mots: on peut les connaître à des degrés très divers. On commencera par avoir l'impression de les avoir déjà vus quelque part mais sans savoir où; puis on les reconnaîtra dans leur contexte, mais pas en dehors. Puis, finalement, on arrivera à les connaître dans tous leurs contextes, dans toutes leurs acceptions et en sachant comment les utiliser. En langue maternelle, on constate des degrés divers de connaissance avec des mots appartenant à des disciplines peu familières telles que la médecine ou la linguistique par exemple.

Tâche 3b: Les différents niveaux de notre connaissance des mots (Fiche correspondante pour les élèves)

Voici une liste de mots (extraits d'un livre de linguistique); essayez de les classer selon votre degré de connaissance:

acoustique - articulatoire - proposition - complément - mots - contexte.

Sur un graphique, disposez ces mots selon le degré de connaissance que vous en avez: ceux que vous connaissez le moins en bas à gauche; ceux que vous connaissez le mieux en haut à droite et dites ce que vous en savez: *jamais vu, vu mais pas connu, etc.*

Il ne faut cependant pas croire que la connaissance des mots se limite au sens des mots isolés. Il faut notamment savoir quels mots vont avec quels autres, être capable de saisir les différences de sens qu'entraîne un ordre différent des mots ou de se rendre compte que les paroles prononcées signifient beaucoup plus que le sens apparent des mots qui les composent.

3.6 Connaissance de la grammaire (Compétence grammaticale: CEC 5.2.1.2)

Notre connaissance de la grammaire renvoie essentiellement à notre capacité à assembler les mots de façon correcte. Il faut pour cela connaître les différentes catégories de mots: noms, verbes, adjectifs, etc.; savoir comment ils sont reliés les uns aux autres; comment ils se modifient en fonction des circonstances (par exemple un verbe qui indique un événement passé); savoir dans quel ordre il faut les combiner.

L'essentiel du savoir sur notre propre langue est inconscient mais il est probable que nous sommes tout à fait conscient des règles de la langue que nous enseignons, beaucoup plus que

ne le sont des locuteurs natifs. On peut aussi avoir l'impression que l'un des problèmes de nos étudiants tient au fait qu'ils ont une connaissance insuffisante de la grammaire en général. C'est un sujet de débat que de savoir si la *connaissance formelle* de la grammaire d'une langue étrangère est indispensable pour communiquer dans cette langue. Toutefois, il est vraisemblablement très important et utile pour les apprenants de se rendre compte qu'ils suivent des règles de grammaire dans leur première langue même si ces règles sont sensiblement différentes de celles que l'on trouve dans la langue « courante ».

Tâche 3c: Connaissance des règles formelles de sa propre langue

Prenez la phrase française « *Mon frère a acheté un nouveau vélo* »:

- Essayez de placer les mots dans un ordre différent, sans changer le sens de la phrase;
- Changez l'ordre des mots d'une façon qui n'est pas admise en français;
- Posez une question à l'aide des mêmes mots. Quelles modifications avez-vous faites pour formuler cette question?
- Combien de formes du verbe « acheter » pouvez-vous citer?
- Pouvez-vous nommer des verbes qui ont des formes analogues à celles de « acheter »?

Quatrième partie - Les tâches et les textes (CEC 7, 4 - 4.6)

4.1 Les tâches

Au sens courant et non technique, le mot « tâche » désigne un travail précis qu'une personne peut accomplir. Les tâches sont ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours, pour soi-même ou pour autrui, gratuitement ou pour de l'argent, et que l'on fait quelquefois parce que l'on y est obligé. Se brosser les dents, écrire un court essai, emprunter un livre: ce sont là autant de tâches. Un grand nombre, sinon la majorité des tâches que l'on effectue, demandent de recourir au langage sous une forme ou sous une autre. C'est aux tâches prises dans cette acception que le chapitre 7 du *Cadre de référence* est consacré.

La possibilité de mener à bien une tâche dépend de deux choses: des différentes sortes de compétences dont on dispose et du degré de difficulté ou de complexité de la tâche elle-même. Par exemple, prenons la tâche qui consiste à faire une omelette. Elle fait appel à un grand nombre de tâches intermédiaires - il faut lire la recette, rassembler les différents ingrédients, casser et battre les œufs, chauffer la poêle... En soi, c'est donc une tâche d'une complexité relative. Chacune des tâches intermédiaires correspond à des aptitudes variables. Même si l'on n'a jamais fait une omelette, on sait peut-être casser les œufs comme un professionnel. On peut, peut-être, réunir d'autres compétences nécessaires en faisant appel à une ou plusieurs personne(s). La difficulté relative de la tâche à accomplir peut augmenter à cause d'une contrainte de temps ou parce que l'on sait que le produit sera évalué. Le degré de difficulté de la tâche et les compétences dont on dispose jouent par conséquent un rôle important dans la façon de la réussir. On peut appliquer le même raisonnement à une tâche purement linguistique que l'on doit effectuer, mais en prenant cette fois en compte les aptitudes et savoirs liés à la langue dont la liste a été dressée dans l'unité précédente. Lorsque la tâche à accomplir se

présente dans une langue que l'on apprend, la qualité du résultat dépendra fortement de la compétence acquise dans cette langue (et de celle de nos partenaires pour la tâche en question). Nous l'avons déjà vu plus d'une fois, chacun des différents aspects en jeu dans un acte de communication modifie le choix de langue que l'on fait, et influe donc aussi sur le degré de difficulté avec lequel on s'exprime.

4.2 Les textes

L'émission d'un message en langue débouche sur la production d'un texte indépendant de soi. Lorsqu'on bavarde avec quelqu'un, on produit un « texte » - ou tout au moins, une partie d'un texte global -; c'est aussi un texte⁸ que produit l'écrivain ou le poète lorsqu'il compose un roman ou un poème sur un support écrit. Le texte est reçu comme un ensemble de données par un autre locuteur pour qu'il les traite. Lorsqu'on bavarde, le texte émis est traité par l'interlocuteur qui, à son tour, produit un texte que l'on traite. De sorte que ce que l'on dit, ou ce que disent nos collègues dans le train en allant travailler, est un texte, même si la trace sonore disparaît aussitôt produite (à moins qu'on n'enregistre). Les conversations des autres voyageurs du train (y compris celle de la voyageuse qui, en face de nous, utilise son téléphone portable) sont également des textes comme le sont les publicités, le billet ou le laissez-passer que nous utilisons, les annonces, les paroles de la chanson que le voyageur derrière nous écoute sur son baladeur et que nous entendons.

Comme l'énonce le *Cadre de référence*, « le texte est au centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, qu'ils communiquent face à face ou à distance. ». Il est évident que la relation entre le producteur et le récepteur du texte d'une part, et la relation des deux premiers avec le texte d'autre part, pourront varier selon la façon dont chacun des partenaires s'implique dans la communication. Lorsqu'on bavarde avec un ami, on participe tous les deux par bribes à la production et à la réception d'un texte global (ou discours); mais, lorsqu'on traduit une lettre à l'intention de quelqu'un qui parle une autre langue, on n'a pas vraiment son mot à dire sur le contenu réel du texte. Parallèlement, le support qui sert de véhicule à un texte risque d'influencer sa nature: pour exprimer l'insistance, on n'utilise pas les mêmes procédés dans les textes écrits que dans les textes oraux⁹. Les nombreuses sortes de supports écrits induisent aussi d'importantes différences: le *Cadre de référence* compare le caractère solennel, concis et durable d'une inscription dans le marbre à la nature éphémère et fragile d'un aérogramme postal.

Les textes et les tâches sont liés par le fait que, pour être effectuées, de nombreuses tâches obligent à produire ou à recevoir des textes; en outre, le fait de mener à bien une tâche obligera fréquemment à produire ensuite d'autres textes - ceux qui ont trait à l'organisation et à la réalisation de la tâche elle-même.

En conséquence, les types de textes produits ou reçus varient largement selon les paramètres de l'acte de communication tels que l'endroit où il a lieu, qui y prend part, le canal utilisé, etc.

Puisque les tâches et les textes sont si intimement liés, nous aurions peut-être intérêt à observer attentivement comment les unes et les autres se situent dans notre vie quotidienne: en effet, la

⁸ Ceci vous surprendra peut-être, comme cela a surpris Monsieur Jourdain, du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière, lorsqu'il a découvert qu'il avait parlé en prose toute sa vie!

⁹ Par exemple, on considère qu'écrire un texte entier en majuscules sur Internet est tout aussi impoli que de hurler un message à quelqu'un sur le support parlé.

majorité des tâches que nous accomplissons exigent un texte d'une sorte ou d'une autre et tous les textes exigent une tâche ou une autre. Même la tâche relativement simple qui consiste à aller travailler le matin par les transports en commun fait appel à un certain nombre de textes: l'horaire des trains ou des autobus, l'indication de leur destination, une carte d'abonnement ou un billet de train ou un ticket de bus, les propos échangés avec le conducteur, le signal qu'on lui fait de s'arrêter. Il est vraisemblable que nous n'avons pas traité la plupart de ces textes linguistiques depuis quelque temps. Par exemple, quand avons-nous lu pour la dernière fois ce qu'il y a sur un billet de train ou un ticket de bus?

Et pourtant, c'est dans une optique tout à fait différente que l'on prendra un train ou un autobus dans un pays dont on ne connaît pas bien la langue. Chacun des textes cités ci-dessous est une source potentielle de difficultés. Il se peut que nous ayons besoin d'aide avant ou pendant l'exécution de cette tâche tout à fait banale.

4.3 Les tâches et les textes en classe

La classe constitue un contexte d'un genre spécial et on y fait souvent appel à des tâches et à des textes d'un type différent de ceux de la « vraie vie ». En classe, les élèves n'ont pas souvent la possibilité de décider du choix des tâches qu'on leur demande de mener à bien, ni des textes qu'on leur demande de traiter. Cela se vérifie aussi dans d'autres matières que les langues. Il sera donc très instructif de regarder d'abord ce qui se passe dans ces cours, puis d'observer les cours de langue eux-mêmes dans la section suivante.

Tâche 4a: Les tâches et les textes en classe

Observez une leçon courante dans une discipline autre que les langues (par exemple l'histoire, la chimie, l'art, etc.)

- Énumérez les types de tâches qu'un élève doit accomplir dans ce genre de leçon.
- Pour chaque tâche, faites la liste des textes qui doivent être traités
- Étudiez l'un de ces textes en détail et observez en quoi il est semblable et en quoi il est différent

a) de textes utilisés dans la « vie réelle »; b) de textes utilisés en cours de langue

- Certaines de ces tâches ressemblent-elles à celles que l'on trouve en cours de langue comme, par exemple, la collaboration avec les autres élèves?
- Les apprenants doivent-ils demander de l'aide au professeur pour l'une d'entre elle? Quels sont les buts et objectifs généraux d'une telle leçon? Ressemblent-ils à une leçon de langue?

4.4 Les textes en langue seconde

Dans l'Unité 1, on a considéré que certains aspects du langage étaient spécifiques aux apprenants de langue seconde. Parmi ces aspects figurait le rôle de l'*apprenant* d'une langue seconde lui-même. Ce rôle signifie que, lorsqu'il communique dans une nouvelle langue, l'apprenant doit réaliser certaines tâches qu'il n'accomplit pas *normalement* dans sa langue maternelle: par exemple, indiquer qu'il n'a pas compris, faire répéter ou demander d'être aidé. Un second aspect est celui des conditions matérielles de la classe où se déroule l'apprentissage.

Dans l'Unité 1 on a aussi remarqué que, très souvent, dans les cours de langue, la nature des tâches que l'apprenant doit effectuer peut être différente de celles de la « vraie vie », ou même de celles demandées dans les autres matières que les langues parce qu'en général les tâches qu'on attend dans ce contexte visent d'une façon ou d'une autre certains objectifs propres à l'apprentissage des langues.

Dans la vie quotidienne, on considère habituellement que l'on a réussi à accomplir une tâche lorsqu'on s'en acquitte correctement. La langue n'est généralement que l'un des éléments qui ont permis de la mener à bien. En revanche, dans un cours de langue, la langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue. C'est le cas même des approches pédagogiques qui considèrent que les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la « vraie vie » - puisque après tout, l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche. Par conséquent, dans un enseignement « fondé sur les tâches à accomplir », il faut atteindre un équilibre entre deux obligations: celle d'accomplir correctement les tâches d'une part et, d'autre part, l'obligation d'apprendre puis d'utiliser la langue de manière correcte et appropriée. Il arrive parfois que l'apprentissage de la langue par un apprenant se soit « fossilisé » à un stade intermédiaire, parce qu'il s'est d'abord intéressé à réussir les tâches qu'on lui demandait - même au prix d'une utilisation incorrecte de la langue. D'autres types d'enseignement pourront se focaliser sur l'acquisition des éléments et des structures de la langue et, dans cette optique, les tâches à accomplir ne concerneront peut-être pas vraiment la communication. Dans ce cas, l'apprenant pourra apprendre les éléments et les structures de la langue, mais ne sera pas capable de les utiliser dans les tâches quotidiennes.

Les types de tâches à accomplir dans ces cours de langue sont liés aux types de textes qu'on y utilise. On peut trouver des textes « authentiques » - ceux qui n'ont pas été spécialement conçus pour les apprenants d'une langue, mais pour des situations réelles de communication entre locuteurs de langue maternelle, ou des textes « fabriqués » - produits de manière à s'adapter aux apprenants de tel ou tel niveau.

Tâche 4b: Observation des tâches et des textes du cours de langue

Souvenez-vous d'un cours de langue que vous avez donné récemment.

- Rédigez une liste de cinq tâches que vos élèves ont dû réaliser.
- Pour chacune de ces tâches, énumérez les textes qu'ils ont dû traiter.
- Observez en détail l'un de ces textes, et dites dans quelle mesure il était semblable ou différent a) des textes utilisés dans la « vie réelle »; b) des textes utilisés dans une autre discipline.
- Ces tâches faisaient-elles intervenir une situation de communication réelle - même si l'objectif était l'apprentissage systématique des formes de la langue?
- Combien de tâches avaient pour *unique* objectif le système formel de la langue?

Quels étaient les buts et objectifs de la leçon? En quoi étaient-ils comparables à ceux d'une leçon dans une autre matière?

Quelle que soit l'approche choisie par l'enseignement reçu dans un cours de langue, il sera toujours très utile d'être capable d'accomplir des tâches de la « vie réelle » à l'aide de la langue seconde.

Cinquième partie - Apprentissage et enseignement des langues (CEC 6)

En faisant la synthèse des chapitres qui précèdent, le chapitre 6 du *Cadre de référence* passe en revue les sujets déjà examinés et les relie à la situation d'apprentissage. On abordera ici la meilleure manière de concevoir un cours de langue afin de pouvoir rendre les apprenants « capables de mener à bien les tâches, les activités et les opérations et de construire les compétences nécessaires à la communication ». Pour prendre part aux activités où la langue intervient, il leur faudra avoir appris ou acquis les différentes compétences dont la liste figure dans l'Unité 2 ci-dessus, avoir acquis la capacité à mettre en œuvre les compétences pour produire et recevoir des textes écrits ou oraux, et la capacité à prévoir, exécuter, contrôler et rectifier de façon appropriée leur manière de communiquer.

Dans la première partie de ce Guide, on a souligné que le *Cadre de référence* propose des descripteurs de niveaux de compétence pour toutes les capacités énumérées. Cela signifie que l'on peut donner aux apprenants un profil de leur compétence dans la plupart des catégories traitées dans ce Guide –ou qu'ils peuvent le faire pour eux-mêmes. Cela veut également dire que les apprenants peuvent avoir des profils différents pour des langues différentes en même temps qu'un profil « plurilingue » global. La réflexion sur le plurilinguisme est particulièrement intéressante et stimulante dans le *Cadre de référence* et il est important d'en prendre une connaissance de première main (en fait, il faut lire tout le chapitre 6 avec la plus grande attention).

Il se peut très bien que les apprenants ne ressentent aucun besoin ni volonté particulière de maîtriser toutes les aptitudes énumérées et préfèrent se limiter à certains aspects de la communication. Ils peuvent penser, par exemple, qu'ils n'auront vraisemblablement guère besoin de parler la langue seconde, mais qu'il leur sera nécessaire de savoir la lire et l'écrire. Cependant, il est probable qu'ils constateront que les différents aspects de la langue se complètent, et que leur apprentissage sera plus efficace s'ils en prennent tous les aspects en considération. Ainsi, par exemple, ils pourront découvrir qu'en prononçant les mots ils parviendront à les mémoriser et, éventuellement, à lire en silence plus facilement (voir plus haut la section concernant la mémorisation des mots). Cependant, il leur appartient de décider en dernier ressort de leurs besoins, en consultation avec vous.

Les auteurs du *Cadre de référence* posent encore un certain nombre de questions importantes concernant l'apprentissage des langues dans le chapitre 6. La première d'entre elle est de savoir si la langue est acquise de façon consciente ou non consciente. La langue maternelle est acquise en grande partie de façon inconsciente. Certains chercheurs pensent que l'on peut également acquérir les langues secondes de cette manière; il suffirait pour les acquérir d'entendre des paroles qui aient un sens, même si nous ne sommes pas encore capables de les comprendre entièrement. Ces chercheurs vont jusqu'à soutenir que l'apprentissage formel des langues ne saurait conduire au développement réel des compétences linguistiques. A l'inverse, d'autres croient que l'apprentissage du vocabulaire et des règles grammaticales d'une langue suffirait à préparer l'apprenant à utiliser celle-ci au moment opportun et dans des contextes de communication authentiques. La plupart des apprenants et des enseignants adopteront des points de vue situés entre ces deux extrêmes et chercheront à découvrir des textes et des tâches qui leur sont adaptés. Toutefois, il peut arriver que, pour certains apprenants, l'une ou l'autre des deux opinions extrêmes reflète la façon dont ils préfèrent aborder l'étude de la langue seconde.

Pour chaque aspect des situations d'apprentissage de la langue, le *Cadre de référence* inventorie la gamme complète des approches pédagogiques qui sont à la disposition des élèves et des enseignants, depuis l'apprentissage par cœur du vocabulaire à la mise en situation des apprenants face à des matériaux authentiques; ou depuis l'enseignement de la grammaire à l'aide d'explications formelles jusqu'à la saisie au vol des règles grammaticales par lecture et audition. Nous ne tentons pas ici d'éluider le problème du choix mais plutôt de reconnaître que chaque apprenant est différent et que, ce qui convient à l'un ne conviendra pas forcément à l'autre. Ceci rejoint d'ailleurs le fait que ce qui convient à un apprenant à un moment et pour un aspect de la langue pourra ne pas lui convenir à un autre moment et pour un autre aspect.

Cette unité ne fait pas état de la distinction habituelle entre langue maternelle et langue seconde, mais elle met l'accent davantage, en revanche, sur l'apprentissage de la langue seconde et sur son enseignement. La première partie qui suit traite de la manière dont on peut structurer son apprentissage linguistique; la seconde enchaînera en suggérant quelques conseils pratiques pour l'apprentissage des langues vivantes.

5.1 Apprendre les mots

Dans l'Unité 3, on a étudié la compétence langagière sous des rubriques différentes. L'une de nos compétences essentielles est notre connaissance des mots. On a mentionné les niveaux

différents de connaissance lexicale que nous avons dans notre propre langue. En langue étrangère aussi notre connaissance des mots sera extrêmement variable. On va examiner ici la question de savoir comment on apprend les mots.

Comment apprend-on le vocabulaire? Pour ce qui est de la première langue, il y a deux écoles de pensée. L'une soutient que les mots doivent être appris naturellement en contexte tandis que l'autre milite pour un enseignement formel du vocabulaire, particulièrement pour les élèves en difficulté. Les résultats de la recherche témoignent en faveur des deux groupes. D'un côté, le vocabulaire s'accroît par la lecture mais à faible dose; les mots se déplacent lentement selon le continuum décrit dans l'unité précédente. Cependant, plus l'apprenant lit, plus rapide devient la démarche et plus élevé le nombre de mots sur le continuum. D'un autre côté, l'enseignement formel du vocabulaire s'est avéré également très efficace, notamment pour faire passer certains mots clés sur le continuum. On a remarqué, en particulier, qu'on apprend le vocabulaire plus rapidement lorsqu'il est enseigné dans des champs sémantiques relatifs aux genres de textes que les apprenants seront amenés à lire. En conséquence, il semblerait que la façon la plus efficace d'accroître la réserve de vocabulaire serait une combinaison des deux approches. Idéalement, l'enseignement explicite d'un mot devrait associer la forme à des exemples du mot dans son usage courant afin d'une part, d'aider la reconnaissance et, d'autre part, de commencer à développer le sens de son « comportement » syntaxique.

5.2 Apprendre le système grammatical

Le *Cadre de référence* développe le fait qu'il n'y ait pas de consensus parmi les chercheurs sur la **façon** dont on apprend les langues. Il y a de nombreuses positions théoriques sur ce point. Il y a pourtant un ensemble substantiel de données sur les **faits** relatifs à l'acquisition des langues, les voies suivies par les apprenants pour leur apprentissage (ou acquisition). Nous présentons ici quelques résultats de travaux de chercheurs et nous suggérons de les confronter à notre propre expérience pour voir s'ils correspondent à ce que nous avons trouvé au sujet de nos élèves (et de nous-mêmes).

L'essentiel de la recherche conduite dans le domaine de l'acquisition des langues a étudié les apprenants dans des contextes « naturalistes », c'est-à-dire des apprenants qui apprennent la langue en s'immergeant dans le pays où elle est parlée. Bien qu'ils soient différents de nos apprenants (en classe, dans un pays où l'on ne parle pas la langue cible) ce que l'on a trouvé avec eux a cependant une certaine pertinence étudiée ci-dessous. On a relevé les schémas généraux suivants dans le discours oral d'apprenants débutants de ce type.

Les caractéristiques énumérées ci-après n'arrivent pas en éclats soudains mais se développent au cours du temps. L'un des traits les plus frappant de cette progression est l'apparition tardive d'éléments que l'on aurait cru assez faciles, notamment le passé régulier de l'anglais (en *-ed*) et le *-s* de la troisième personne du singulier. Ce dont les locuteurs natifs ne se rendent pas compte, c'est le degré de complexité de ces formes; elles n'apparaissent qu'à la forme affirmative; aux formes négative et interrogative les verbes sont dépouillés et les déclinaisons sont portées par un « figurant »: *do*¹⁰

¹⁰ Voir ci-après l'étude de l'usage des questions dans des buts différents.

Certains chercheurs pensent que ces caractéristiques sont également valables pour l'apprentissage des langues en classe, autrement dit, que nos élèves apprennent une langue en classe comme l'apprendrait quelqu'un qui vit dans le pays étranger. La plupart d'entre eux reconnaissent néanmoins que cela n'est vrai que dans une certaine mesure et que l'apprentissage formel est vraiment différent. En fin de compte, nos apprenants sont les seuls à pouvoir nous dire si tel est le cas dans leur apprentissage d'une nouvelle langue.

Tableau 1

Quelques modèles généraux¹¹ d'évolution du système grammatical chez des apprenants d'une nouvelle langue vivante (Peut-être voudrez-vous photocopier cette fiche pour vos élèves afin de recueillir leurs commentaires sur leur propre expérience)

Premier niveau:

- Ce sont les mots qui posent le plus de problèmes, car l'apprenant manque de vocabulaire, et la communication est fréquemment interrompue à cause de cette insuffisance;
- Les mots que l'apprenant possède sont simplement juxtaposés, sans qu'il se préoccupe des mots de liaison ni des changements à effectuer. Il est fréquent que les apprenants du français - langue seconde, par exemple, utilisent la racine du verbe ou le participe passé en « é » à toutes les personnes et à tous les temps, sans rapport avec le sens. Ainsi, « je joue », *« je joué », *« jé joué » représentent tout autant le présent, que le passé ou le futur. En fait, au cours des premiers stades, l'apprenant connaît très peu de verbes;
- L'apprenant aligne les énoncés dans l'ordre le plus facile. Par exemple, pour raconter une histoire, il raconte les événements dans l'ordre où ils se sont produits;
- L'apprenant compte beaucoup sur les efforts de son interlocuteur: il attend de l'autre qu'il lui suggère les mots manquants et fasse de gros efforts pour comprendre ce qu'il essaie d'exprimer.

Niveau intermédiaire:

- On observe un développement graduel de l'acquisition du système grammatical. Par exemple, pour le français langue seconde:
 - L'apprenant exprime le présent de façon plus cohérente à l'aide de l'infinitif du verbe;
 - Pour exprimer les actions passées révolues (au passé composé), il commence à employer un auxiliaire (il emploiera par exemple la forme « a » de « avoir » au singulier comme au pluriel) à côté d'une forme du verbe: par exemple, *nous a joué, *il a di;
 - Il continue à exprimer les actions passées d'aspect « imparfait » (à l'imparfait) avec la racine du verbe;
 - Il exprime correctement la négation à l'aide de « ne pas »;
 - Il emploie d'ordinaire les pronoms objets des 1ère et 2ème personnes, mais en les plaçant après le verbe; il les omet à la 3ème personne.

Niveau avancé:

- Au fur et à mesure que l'apprenant avance, il maîtrise de mieux en mieux les différents aspects du système formel de la langue; ainsi, en français - langue seconde:
 - Pour tous les verbes, il construit le passé composé à l'aide des formes correctes de l'auxiliaire et du participe passé;
 - Après avoir d'abord utilisé correctement l'imparfait d'avoir et d'être, l'apprenant l'étend progressivement aux autres verbes;
 - Il exprime les pronoms objets des 1ère et 2ème personnes sous une forme correcte, et à l'endroit voulu, mais à la 3ème personne, il continue fréquemment à les omettre.

¹¹ Les exemples concernant l'évolution de l'apprentissage du français - langue seconde sont extraits d'un projet de recherche mené par l'auteur du présent chapitre. Ils peuvent correspondre dans les grandes lignes aux conclusions d'autres chercheurs, mais certains ont pu constater des choses qui diffèrent sensiblement, dans les détails. Quoi qu'il en soit, ces exemples ne sont cités que pour donner une idée générale de l'évolution qui se produit au cours de l'apprentissage d'une langue vivante.

5.3 Comment se *structure* l'apprentissage de la langue

Au commencement de l'Unité 1, on a fait la distinction entre la communication sous ses différentes formes d'une part, et les moyens qui permettent de réaliser cette communication d'autre part. Ce dont nous avons maintenant conscience c'est qu'une grande partie des multiples aspects de la communication ne saurait varier radicalement d'une langue à l'autre et qu'une grande proportion des connaissances et des aptitudes qu'un apprenant possède déjà restent valables en langue seconde. Dans une large mesure, ce qu'il faut apprendre n'est jamais qu'une nouvelle façon de faire ce que l'on sait déjà faire dans sa langue maternelle.

On a moins insisté, en revanche, sur le fait que les mêmes aspects du langage peuvent surgir dans toutes les situations de communication. Tandis que l'on fait des choix linguistiques en fonction des aspects de la situation, ces choix ne peuvent se faire que dans les limites autorisées par la langue. Un exemple simple devrait éclaircir cette idée. En anglais, pour poser une question à l'aide de ce qu'on appelle communément les mots en « wh...? » (who, what, when, where, how..., lesquels correspondent à qui, que, quand, où, comment...), il faut mettre le mot interrogatif au début de l'énoncé et, si ce mot n'a pas la fonction sujet, il faut inverser le verbe et le sujet, en ajoutant chaque fois que nécessaire l'auxiliaire « do » pour cette inversion. Ainsi, dans la question « What did he eat? », on a mis « what » en tête de la phrase, ajouté l'auxiliaire « do », puis inversé le sujet « he » et l'auxiliaire « do » (notez encore la transformation du verbe: la forme passée « ate » a été remplacée par la forme non marquée « eat »). Ces règles formelles sont à appliquer quelles que soient les caractéristiques de l'acte de communication. Par exemple, on **salue** quelqu'un à l'aide de « How are you? » - quelquefois réduit à « How're ye? » dans un style familier ou remplacé par « How do you do? », plus soutenu. On peut **demander une aide** à quelqu'un en disant « How do you fix this? ». On peut **demander son chemin** par ces mots: « How do I get to the city centre? ». Nous trouvons la même structure linguistique dans trois situations de communication entièrement différentes. En d'autres termes, la langue en tant que système est indépendante des choix de langue que l'on fait pour s'exprimer. C'est ce système formel qui est l'objet principal de l'apprentissage - les mots et les règles qui permettent de les assembler.

A partir de là, on constate qu'il existe deux approches fondamentales de l'apprentissage d'une langue seconde. On peut, au choix: a) apprendre en priorité le système (formes et règles) de la langue, puis l'appliquer aux différentes situations où l'on communique; b) apprendre directement comment on communique pour mener à bien certaines tâches, puis extrapoler à de nouvelles situations les formes déjà apprises. L'avantage de la première méthode est de faire apprendre des bases utilisables dans une grande variété de contextes mais son inconvénient est que l'on n'apprend pas vraiment à structurer un acte de communication en entier. On peut, par exemple, connaître la forme interrogative mais ne pas être capable de demander son chemin; ou bien, on saura comment on parle de voitures mais pas des ordinateurs. L'avantage de la deuxième approche est que l'on apprend tous les éléments nécessaires pour communiquer dans une situation donnée (par exemple, comment acheter ses vêtements dans un magasin ou s'excuser après un incident) mais, l'inconvénient, c'est qu'il n'est pas facile de savoir ce qui peut être étendu aux situations futures, ni dans quelle mesure cela est faisable - il sera donc peut-être difficile d'apprendre les structures générales de la langue correctement. Il existe une troisième approche: se mettre au contact de la langue seconde, l'explorer, faire des expériences, essayer de communiquer et de mener à bien des tâches, et petit à petit, structurer « sa propre langue »

en étudiant ses règles et son système, échanger ses découvertes avec celles des autres apprenants, avec le professeur, avec les locuteurs de langue maternelle. Une quatrième approche consiste à apprendre une langue par le biais d'un apprentissage dans une autre discipline, en se concentrant en priorité sur le contenu du message au détriment des formes et du système de la langue. Chaque apprenant d'une langue seconde diffère des autres par l'approche pédagogique qu'il privilégie. En fait, si l'on veut apprendre une langue de façon satisfaisante, le mieux semble être de combiner les trois premières approches à des degrés divers. Quelle que soit la méthode, il faut encourager les apprenants à garder en tête les points que l'on a soulignés au sujet de la voie que la plupart d'entre eux semblent prendre.

Les apprenants pourraient avantageusement commencer par une sorte d'analyse de besoins: chercher par eux-mêmes quelles situations et quels rôles sont susceptibles d'être les plus importants au moment où ils utiliseront la langue seconde, quelles tâches ils souhaiteront pouvoir mener à bien, quels sujets ils voudront maîtriser, comment ils souhaiteront prendre part à la communication et quels supports ils risquent d'utiliser. Chaque apprenant ressent des besoins spécifiques. Il revient à chacun de définir les siens. Ceci fait, il pourra alors peut-être examiner les instructions officielles et les objectifs et voir comment il peut personnaliser son programme d'apprentissage dans le cadre du programme officiel.

On peut alors demander aux apprenants d'examiner le manuel qu'ils utilisent afin de voir dans quelle optique il est conçu. Les titres des leçons et des unités sont généralement révélateurs à cet égard. Est-ce que ces titres annoncent des situations de communication? (par exemple « A la banque »); des tâches à accomplir? (par exemple « Demander son chemin »); des thèmes (« Les animaux de compagnie ») ou présentent-ils la langue en tant que système (ex.: « Le présent »). Il est probable que le sommaire de chaque leçon ou unité apparaît quelque part dans chacune d'elles. De quelle manière leurs contenus sont-ils décrits? Après avoir observé cela, ils compareront le contenu de leur manuel de langue vivante aux besoins spécifiques qui motivent leur apprentissage.

L'analyse qu'ils auront faite donnera aux apprenants une idée de leurs besoins tels qu'ils les perçoivent mais il est d'autres domaines de la langue qui seront éventuellement utiles à connaître, même s'ils ne les ont pas notés sur leur liste de besoins spécifiques. Dans certains cas, il peut s'avérer utile d'apprendre à faire des choses qui n'apparaissent pas dans la liste des besoins mais qui aident à mieux apprendre quelque chose qui y figure. Par exemple, on peut n'avoir pas noté que savoir écrire avec une bonne orthographe était important et découvrir le besoin de voir les mots sous leur forme écrite pour les mémoriser. L'inverse est également possible: si lire dans la langue seconde était le seul objectif, on peut peut-être éprouver le besoin de connaître la prononciation des mots pour mieux les mémoriser. De plus, il sera toujours très important pour l'apprenant de continuer à consulter la liste de ses besoins spécifiques, car les attentes sont susceptibles de changer au fur et à mesure de l'étude de la langue. Par exemple pour la prononciation, dans un premier stade, on se contentera peut-être d'une prononciation éloignée de celle des locuteurs de langue maternelle mais, lorsqu'on commence à faire des rencontres avec des locuteurs natifs, on peut être gêné par sa prononciation et avoir alors envie de faire de gros efforts pour maîtriser le système des sons de la langue.

5.4 Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage d'une langue

Dans l'introduction à cette unité on a mentionné que les chercheurs sont rarement d'accord sur les processus d'apprentissage des langues. Enseignants et auteurs de matériaux pédagogiques ne le sont pas davantage sur la meilleure façon d'enseigner les langues. En conséquence, on a tout intérêt à rester attentif aux différentes approches d'apprentissage des langues. Ce qui suit mérite d'être relevé:

Les apprenants utiliseront des techniques variées pour apprendre le vocabulaire. Ils ne doivent pas simplement penser que l'on apprend les mots une fois pour toutes. Il faut travailler intensivement avec les mots afin qu'ils restent dans notre mémoire à long terme. Quelques suggestions à cet effet:

- L'utilisation de procédés mnémotechniques s'est avérée très utile au début de l'apprentissage; les apprenants pourront examiner les procédés qu'ils ont mis en œuvre et les comparer avec ceux d'autres apprenants. Ces procédés peuvent être fournis par les enseignants ou inventés par les apprenants eux-mêmes. Plus ils sont frappants et inhabituels, plus ils sont utiles.
- Si les mots sont appris par champs sémantiques, il est utile de les caractériser par des moyens variés. Par exemple, en essayant d'apprendre le vocabulaire des moyens de transport, on peut les classer des différentes façons suivantes: selon leur vitesse, selon le nombre de roues, selon le degré de pollution, selon leur taille, alphabétiquement et ainsi de suite. Faire cela en groupe provoque des discussions sur les caractéristiques des moyens de transport et suppose un usage *significatif* des mots qui, à son tour, les aide à entrer en mémoire¹².
- Si l'on doit apprendre les mots clés d'un texte, on peut les caractériser selon les catégories *qui* (les gens), *quoi* (les objets et les événements), *où* (les lieux) et *quand* (le moment); si on les place sur un diagramme de Venn, on constatera que certains mots se trouvent au croisement des ensembles. Il est utile alors d'extraire certains mots et de voir quels autres on peut utiliser avec eux. Enfin, on peut demander aux apprenants de créer la charpente d'un texte, autrement dit, de construire un scénario possible avec ces mots. Cela peut jouer le rôle de préparation pour travailler sur le texte original.

Ces suggestions se fondent sur le principe que des mots nouveaux doivent faire l'objet de nombreux traitements si l'on veut s'en souvenir à long terme. Le dernier ensemble de suggestions ci-dessus, qui traite de mots extraits d'un texte, peut être utilisé précocement dans l'apprentissage d'une langue et peut conduire à une lecture significative de textes simples par des apprenants même débutants. On y rencontre les deux aspects de travail intensif sur des mots isolés avec la rencontre de ces mots en contexte authentique.

Les apprenants s'imprégneront le plus possible de la langue seconde. Si l'on compte le nombre d'heures de classe pendant lesquelles les apprenants sont en contact avec la langue

¹² Une manière intéressante de procéder est de demander à plusieurs groupes de caractériser les mots selon un principe que vous énoncez ou qu'ils trouvent par eux-mêmes et qui devra être deviné par d'autres.

cible, on constatera qu'il est très faible comparé à ce qu'offrirait un séjour dans le pays où la langue est parlée. Dans de nombreux cours de langues, l'apprentissage se fait au compte-gouttes: les apprenants n'ont que très peu à se mettre sous la dent. Ils devront augmenter leur fréquentation de la langue seconde par tous les moyens dont ils disposent hors de la classe.

Les apprenants utiliseront la langue de façon réelle, en qualité de récepteurs¹³, avec des locuteurs natifs. S'ils n'ont pas l'occasion d'avoir des contacts directs avec des locuteurs de la langue au cours de leur apprentissage, leur pratique constructive de la langue vivante sera peut-être limitée à la « réception » (écouter, lire). Ce traitement réceptif leur apportera des données linguistiques importantes. On a pu voir dans l'Unité 4 que la lecture d'un texte en langue étrangère dont on connaît le sujet permet de mieux comprendre le vocabulaire et la grammaire. Cela ne veut pas dire qu'ils apprendront immédiatement les mots et les points grammaticaux entendus ou lus, mais au moins, le fait de les avoir déjà rencontrés en contexte, rendra plus constructive leur étude systématique. Lire, écouter la radio et regarder la télévision devraient faire partie de tout programme d'apprentissage d'une langue vivante.

Les apprenants pratiqueront la langue de façon constructive en communiquant de manière interactive et productive avec des locuteurs natifs. A l'aide de la technologie moderne, de nombreux apprenants peuvent désormais entrer directement en contact avec des locuteurs natifs de la langue qu'ils étudient. Nos apprenants n'ont plus besoin d'attendre d'aller dans le pays où la langue est parlée ou encore une réponse à leur lettre. Sur Internet, ils peuvent bavarder avec des personnes de leur âge et qui partagent leurs centres d'intérêt. Cet outil va obligatoirement provoquer des bouleversements dans l'apprentissage des langues. Il possède surtout l'avantage de permettre de se familiariser en direct avec les utilisations de la langue sous l'angle des relations sociales.

Les apprenants réfléchiront à leur apprentissage de la langue. On considère généralement que l'apprentissage a tout à gagner quand l'apprenant est conscient de ce qu'il accomplit tandis qu'il apprend. En réfléchissant aux stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et en évaluant leur efficacité, ils se dotent des moyens de les modifier ou de les améliorer. Une des façons d'apprendre la langue plus efficacement est de créer et de tenir à jour le journal de bord de son apprentissage. Le *Portfolio européen des langues* est un excellent outil pour ce faire.

Dans la plupart des situations d'apprentissage en classe, les apprenants ne prennent pas une part active aux décisions qui concernent les méthodes et les contenus de leur apprentissage. Bien que ce soient les apprenants qui ont affaire avec l'apprentissage, les enseignants, les manuels, les programmes et les examens dictent l'essentiel de ce qui doit être appris. Et pourtant ce sont les apprenants qui peuvent seuls, en fin de compte, décider de ce qui leur convient le mieux. Il est donc important qu'on les encourage et qu'on leur permette de développer leur autonomie de sorte qu'ils puissent prendre des décisions sur leur propre apprentissage. Une fois encore, le *Portfolio européen des langues* est un outil excellent pour ce faire.

Après avoir réfléchi à ces questions, les élèves devraient avoir une image plus claire en tant qu'apprenants et être en mesure de prendre des décisions sur leur avenir.

¹³ Voir la note 2 ci-dessus

Matière à penser:

Vocabulaire

- Le vocabulaire que les apprenants doivent acquérir est-il prescrit tel quel ou y a-t-il des centres d'intérêt fixés dans lesquels le vocabulaire tient un rôle important?
- Selon quels critères les choix de la question précédente sont-ils faits?
- De quelle façon présentez-vous les items lexicaux à apprendre pour la réception et la production?
- Quelle est la quantité et l'étendue du vocabulaire qu'il faut à différents niveaux et combien attend-on qu'il en soit appris pour la réception et la production?
- Quels sont les moyens de transmettre ou d'éclairer le sens pour les apprenants: par la traduction; par la définition ou l'explication en L1 ou en L2; par la déduction à partir du contexte?
- Enseignons-nous à nos élèves des stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire? Se rendent-ils compte des niveaux différents de connaissance des mots?

Grammaire

- L'étendue de grammaire que les apprenants doivent acquérir à différents niveaux est-elle définie?
- Quels sont les critères de progression pour la présentation des éléments grammaticaux aux apprenants?
- Quelle importance relative attribue-t-on à l'étendue, à l'aisance et à l'exactitude dans les constructions grammaticales?
- Dans quelle mesure utilise-t-on la grammaire de la langue maternelle ou d'une autre langue pour faciliter l'apprentissage de la langue cible?
- Dans quelle mesure fait-on comparer aux élèves les grammaires de la L1 et de la L2 et comment utilise-t-on la comparaison?
- Avons-nous conscience du progrès de nos élèves en grammaire? Les formons-nous à en prendre conscience eux-mêmes?

Prononciation, intonation, etc.

- Quelles unités phonétiques et quels schémas intonatifs les apprenants doivent-ils acquérir?
- Quel est le degré d'exactitude et d'aisance exigé et à quels niveaux?
- Enseignons-nous à nos élèves des stratégies pour l'apprentissage de la prononciation, de l'intonation, etc.

Quelques remarques pour terminer: Comment évaluer les progrès de l'apprenant

Dans toute activité d'apprentissage, il faut intégrer un moyen quelconque d'évaluation. A défaut de disposer d'un outil permettant de vérifier s'ils ont appris quelque chose, les apprenants se décourageront facilement.

Maintenant que nous avons pris conscience de tous les aspects du langage auxquels la communication fait appel en langue maternelle comme en langue seconde, ce ne sera pas une surprise de constater que toute évaluation d'apprentissage linguistique digne de ce nom devra tenir compte d'un nombre impressionnant de facteurs. Les chapitres 8 et 9, ainsi que l'annexe du *Cadre de référence*, traitent de l'évaluation de l'apprentissage des langues d'une manière remarquablement complète. Le problème de la définition des niveaux de compétence langagière est abordé au chapitre 3, alors que le chapitre 9 traite de l'évaluation en général. Tout au long du *Cadre de référence*, chacun des niveaux considérés est mis en relation avec tous les aspects différents de la langue.

Chacun des différents niveaux est défini selon (i) l'étendue et, (ii) la qualité des actes de communication de l'apprenant. Plus ils peuvent accomplir de tâches dans une langue, plus leur niveau sera élevé. Mais ce niveau dépendra aussi de la qualité avec laquelle ils exécuteront certaines tâches. Ainsi, à un niveau très élémentaire (appelé *A1- Breakthrough*), un apprenant peut, par exemple, comprendre des questions courantes qui le concernent ou qui concernent sa famille; de plus (sur le support écrit), il peut reconnaître des noms et des mots courants sur des messages simples; il peut comprendre des questions ou des ordres très élémentaires et poser certaines questions aux gens. Son vocabulaire sera encore très limité et ses connaissances grammaticales sans doute trop faibles pour qu'on puisse les évaluer. En progressant de niveau en niveau, l'apprenant deviendra capable de comprendre davantage de sujets à l'oral et à l'écrit, avec davantage d'aisance, et d'en discuter plus couramment et de manière plus précise.

On distingue trois niveaux principaux: utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté. Chacun de ces trois niveaux peut, à son tour, être décomposé en deux, trois niveaux intermédiaires, ou davantage, en fonction de la finesse d'évaluation que l'on désire. Le *Cadre de référence* insiste beaucoup sur ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que sur ce qu'il ne peut pas faire.

Au début de ce Guide, nous avons signalé que l'objectif principal du *Cadre de référence* était de permettre à tous ceux que l'apprentissage des langues concerne - qu'ils soient apprenants ou enseignants - d'utiliser un ensemble commun de termes, afin que chacun sache de quoi on parle lorsqu'on évoque les différents aspects des langues et de l'apprentissage des langues, et que l'on en parle tous d'une façon qui soit compréhensible pour chacun. Une des conséquences de cette visée serait d'établir un ensemble de lignes directrices pour des modes d'évaluation que tous les enseignants et apprenants en langues pourraient utiliser. Alors que de grands progrès ont été accomplis dans ce domaine, il reste encore du chemin à faire pour parvenir à un accord. Quelques organismes évaluateurs insistent davantage sur certains aspects de la langue que sur d'autres. On constate, dans d'autres cas, un manque de clarté des critères requis pour réussir certains tests.

D'autre part, les apprenants peuvent tirer un excellent parti du fait d'apprendre à évaluer leurs progrès eux-mêmes. Des recherches ont montré que les apprenants pouvaient être, à cet égard, d'aussi bons juges que leurs professeurs, à condition que (i) les niveaux de compétences soient clairement définis; (ii) l'évaluation soit liée à une tâche définie (même si c'est un examen de type formel); (iii) les apprenants aient été entraînés à s'auto évaluer. Le principe de base concernant cet entraînement à l'auto-évaluation consiste à comparer ce que l'on croit pouvoir faire avec ce que l'on fait réellement; par exemple si, dans un questionnaire, on coche la case où l'on demande si on comprend les prévisions météorologiques, le fait de vérifier avec un professeur ou un locuteur natif si l'on en saisit vraiment le sens permettra de mieux juger de ses aptitudes.

Ce n'est là qu'un des moyens par lesquels l'apprenant peut accroître son autonomie d'apprentissage. Après tout, il est le seul à savoir vraiment quels aspects de la langue il veut approfondir, quel niveau il veut atteindre (l'étendue et le degré d'approfondissement des connaissances). Le contrôle de ses progrès l'aidera bien plus qu'il ne l'imagine. On peut-être quelqu'un qui n'aime pas se lancer en public, quelqu'un qui n'est pas assez sûr de soi pour parler ou quelqu'un qui craint beaucoup de faire des erreurs. Le fait de pouvoir s'évaluer soi-même est susceptible d'aider à comprendre que l'on progresse vraiment et que, même si l'on continue à faire des fautes, cela ne signifie pas que l'on n'est pas en train d'apprendre. D'ailleurs, si l'on se souvient de ce qui a été dit au sujet de l'apprentissage des langues dans un environnement naturel, constater que l'on « fait des erreurs » ne donne pas l'état réel de son apprentissage, mais prouve plutôt que la connaissance que l'on a de la langue continue de progresser naturellement. De même, si des apprenants ont l'impression de ne pas apprendre simplement parce qu'un professeur ou un locuteur de langue maternelle ne sont pas là pour les contrôler, l'auto-évaluation leur montrera sans doute que c'est faux. Enfin, l'auto-évaluation est une activité que l'on peut pratiquer à l'école et hors de l'école; elle a trait au développement global des connaissances que l'apprenant a de la langue, et non simplement à ce que l'on teste lors des examens.

Conclusion

Ce Guide est conçu pour accompagner le document *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Le *Cadre de référence* a été réalisé pour permettre à tous ceux que l'apprentissage et l'enseignement des langues concernent de « parler le même langage », c'est-à-dire d'avoir une compréhension commune de ce que sous-entendent l'utilisation et l'apprentissage des langues. C'est un document qui soulève beaucoup de questions, et beaucoup sont laissées sans réponse. Cela est dû au fait que nous avons encore très peu de connaissances sur les langues, et surtout sur l'apprentissage des langues. En entreprenant l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants deviennent, en quelque sorte, des experts: ce qu'ils ont à dire sur l'apprentissage des langues, personne d'autre ne pourra le dire. Il est important de les laisser partager ce qu'ils apprennent sur le processus avec les autres personnes qui y sont impliquées, notamment avec les professeurs. L'apprentissage des langues est devenu une priorité de la nouvelle Europe. Il est donc du plus grand intérêt qu'il soit le plus efficace possible. Le présent guide a été rédigé pour rendre leur apprentissage et votre enseignement plus efficaces mais votre expérience et la leur rendront, en retour, ce Guide plus utile.

CHAPITRE 4 - GUIDE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS (ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

Barry Jones

Introduction

Le document du Conseil de l'Europe *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* a pour but:

- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays;
- d'asseoir sur de bonnes bases la reconnaissance réciproque des qualifications en langues;
- d'aider les apprenants, les enseignants, les formateurs (...) à situer et coordonner leurs efforts.

Le *Cadre de référence* s'adresse donc à des lecteurs différents qui le consulteront dans une optique différente. Ses finalités, toutefois, restent inchangées.

Ce chapitre est plus particulièrement destiné **aux personnes chargées de la formation pédagogique des enseignants de langues vivantes** et aux **enseignants eux-mêmes**. Il vise à étudier comment peuvent être élaborés des programmes d'enseignement et de formation qui favorisent un apprentissage cohérent, efficace et réel des langues vivantes pour tous types d'apprenants dans le primaire et dans le secondaire.

Ce chapitre s'appuie sur trois publications antérieures dans la série des guides à l'usage des utilisateurs du *Cadre*, à savoir:

- Le Guide pour les formateurs d'enseignants (enseignement primaire) de Rita Balbi
- Le Guide pour les formateurs d'enseignants (enseignement secondaire) de Barry Jones
- Le Guide pour les enseignants de Brian Page

Le guide se propose de reprendre chacun des chapitres du *Cadre* et de les examiner sous l'angle de la formation pédagogique des professeurs de langues vivantes et celui des enseignants dans leur classe. Le lecteur se verra ainsi amené tant à se situer qu'à situer son programme de formation, à s'interroger sur sa propre pratique et à réfléchir sur ce qu'implique le processus d'enseignement et celui de la formation.

Programmes de formation

La plupart des programmes de formation s'effectuent selon l'un des modèles suivants:

- (i) soit ils se déroulent parallèlement à l'étude des langues vivantes (cursus simultanés);
- (ii) soit ils interviennent à l'issue d'un apprentissage traditionnel desdites langues dispensé à l'université ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur (cursus successifs);
- (iii) soit, enfin, ils ont lieu dans le cadre d'actions de formation continue mises en place après la nomination de l'intéressé sur un poste d'enseignement.

Le présent Guide vaut indifféremment pour l'ensemble de ces programmes de formation, quel que soit le moment où ils se situent. Il aborde également

- (iv) le rapport entre le *Cadre de référence* et l'évolution professionnelle post formation initiale du professeur de langue vivante, point que l'on trouvera désigné par « formation continue des enseignants ».

Le contenu des programmes de formation peut également dépendre:

- (i) d'une description nationalement reconnue de la compétence et du niveau exigés d'un professeur de langue vivante;
- (ii) d'une description des objectifs de l'enseignement d'une langue vivante dans un pays donné; ceci peut se présenter sous forme d'instructions ou être une exigence nationale;
- (iii) d'instructions ou de conditions pour la formation des enseignants aux niveaux local, régional ou national;
- (iv) de contraintes dans le cadre d'un programme de formation imposées nationalement, localement ou au niveau d'une institution: le lieu de la formation (école ou institut universitaire), le nombre d'heures attribuées au programme, la possibilité d'une formation ou d'un perfectionnement linguistique, des programmes d'orientation, etc.

On invite le lecteur à se situer dès le début dans un contexte donné afin d'établir le niveau de pertinence de ce qui suit. Il est vraisemblable que tous les aspects s'appliquent mais à des degrés d'importance différents.

A l'instar du *Cadre*, ce chapitre du Guide se veut:

- à usage multiple: on pourra l'appliquer à tous les objectifs afférents à la planification et à l'apport des moyens nécessaires à l'apprentissage des langues;
- souple: on pourra l'adapter à des situations différentes;
- ouvert: il pourra être étendu et affiné;
- dynamique: il sera en constante évolution en fonction des réactions résultant de son utilisation;
- facile d'emploi: il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné;
- non dogmatique: il n'est nullement rattaché de manière irrévocable et exclusive à quelque une des approches concurrentes de l'enseignement/apprentissage.

Première partie - Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif

Cette partie expose les fonctions du *Cadre* à la lumière de la diversité linguistique et culturelle dans le domaine de l'éducation. En conséquence de quoi, le *Cadre* n'entend pas promouvoir un quelconque système ou une approche unique de l'enseignement des langues mais proposer un cadre de référence aussi exhaustif que possible qui aidera les praticiens (apprenants, enseignants, formateurs, concepteurs de programmes et auteurs, spécialistes de l'évaluation, administrateurs, parents, employeurs, élus, etc.) à situer et à exercer leurs choix ainsi qu'à s'informer mutuellement de manière transparente et cohérente.

Les objectifs du *Cadre de référence* relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues sont de surmonter les barrières linguistiques afin:

- d'augmenter la mobilité des personnes;
- d'accroître l'efficacité de la coopération internationale;
- de renforcer le respect des identités et des diversités culturelles;
- de faciliter l'accès à l'information;
- d'intensifier les relations entre les personnes;
- d'améliorer les rapports professionnels;
- de parvenir à une meilleure compréhension mutuelle.

Les questions suivantes peuvent être de quelque intérêt pour un formateur d'enseignants:

Examinez le programme de formation pédagogique dont vous êtes chargé - ou auquel vous participez. Vos futurs enseignants, ou vous-même comme enseignant, utilisez-vous la même liste d'objectifs d'apprentissage langagier pour tous les élèves? Ces objectifs sont-ils explicites? Vos futurs enseignants, et vous-même comme enseignant, estimez-vous que, parmi ces objectifs, certains sont plus importants ou plus pertinents que d'autres? Existe-t-il une hiérarchie préférentielle? Certains de ces objectifs d'apprentissage langagier conviennent-ils davantage à de jeunes apprenants et d'autres à des apprenants plus âgés/adultes? Tous ceux qui travaillent avec vous ont-ils les mêmes objectifs d'apprentissage langagier?

Si l'on se pose ces questions et que l'on en débat, alors le chapitre aura rempli sa fonction essentielle, c'est à dire, comme le souligne le *Cadre*: « d'inviter les praticiens à réfléchir sur leur propre pratique et, s'ils le jugent nécessaire, à la repenser ou à la réviser. Le traitement des questions soulevées n'est en aucune façon exhaustif. Les praticiens expérimentés ne manqueront pas de remarquer les points qui ont été omis et il se peut qu'ils soient mécontents des options choisies. Dans de nombreux cas, ils risquent de les trouver un peu grossières pour exprimer une position qui mériterait d'être plus *nuancée* ou approfondie. »

Deuxième partie - Approche retenue dans le CEC

Cette partie du *Cadre de référence* développe l'approche retenue. Elle se fonde sur une analyse de la langue décrite ainsi:

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

Les mots en caractères gras indiquent les paramètres servant à décrire l'utilisation de la langue ainsi que la capacité de l'utilisateur/apprenant à la pratiquer. Il devient alors possible de mesurer le progrès dans l'apprentissage des langues en termes de niveaux de compétences définis par des descripteurs appropriés. Cet outil devrait être assez riche pour tenir compte de tout l'éventail des besoins de l'apprenant et, par conséquent, des objectifs visés par les différents partenaires ou attendus des candidats à une qualification en langue.

Dans tout débat, toute discussion portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, la terminologie revêt une importance capitale, c'est pourquoi, aux fins d'assurer une compréhension commune du *Cadre* on trouvera dans ce chapitre la définition des différents termes employés dans l'ouvrage. Les programmes de formation pédagogique pourraient adopter les dites définitions et utiliser la même terminologie et les mêmes concepts, ou du moins des concepts et une terminologie similaires, avec les futurs enseignants si bien que, dans la pratique, tous auraient une même intelligence de ce que signifient:

1. compétences générales
2. compétence à communiquer langagièrement
3. contextes

4. activité(s) langagière(s)
5. opérations langagières
6. texte
7. domaine- domaine public
 - domaine personnel
 - domaine éducationnel
 - domaine professionnel
8. stratégie
9. tâche
10. savoir être
11. savoir
12. savoir-faire
13. savoir apprendre
14. composante linguistique
15. composante sociolinguistique
16. composante pragmatique
17. réception
18. production
19. interaction
20. médiation

La liste ci-dessus ne comportant que 20 termes, seriez-vous disposé, en tant que formateur ou en tant qu'enseignant, à employer cette terminologie de base? Les enseignants, les formateurs et les stagiaires ne gagneraient-ils pas à utiliser la même terminologie?

A l'intention des lecteurs débattant du sujet dans une langue vers laquelle le Cadre n'a pas encore été traduit: se pose-t-il des problèmes de traduction dans votre langue maternelle?

Bien que nombre de ces concepts soient plus amplement détaillés dans les chapitres suivants du Cadre, le lecteur souhaite probablement voir dès à présent clarifié et illustré chacun des termes de la liste.

2.1.1 Compétences générales (Partie 5.1)

Théoriciens et praticiens de l'apprentissage des langues s'accordent à penser que divers facteurs tels que la personnalité, certains traits de caractère, la confiance en soi, des attentes spécifiques, la connaissance du monde, etc. exercent une influence sur le processus d'apprentissage langagier. Si le *Cadre* n'entend pas se prononcer sur le bien-fondé de cette opinion, il mentionne néanmoins des conditions susceptibles de favoriser l'acquisition des langues et d'autres qui ne le sont pas.

Le lecteur s'interrogera sur:

1. la manière d'aider les professeurs en formation à mieux connaître les élèves, notamment en ce qui concerne leur mode d'apprentissage, leurs aptitudes, leur bagage culturel, leurs convictions, leur connaissance du monde;
2. les conditions qui, semble-t-il, concourent à l'apprentissage d'une langue et celles qui le desservent, puis, après les avoir définies, envisagera la façon de créer les conditions favorables aux différents groupes d'apprenants;
3. l'ensemble des acquis (techniques, scientifiques, théoriques, etc.) ou **savoirs** que l'apprenant mobilise dans son apprentissage de la langue;
4. les éléments du quotidien - emploi du temps, repas et heures des repas, trajet pour se rendre à l'école ou sur le lieu de travail et en revenir - qui peuvent être source de compréhension réciproque entre le concepteur de programme et l'apprenant.

Il examinera en outre si:

5. l'apprentissage des langues est ou non le vecteur d'autres types d'apprentissage comme c'est le cas dans les programmes d'immersion et les classes bilingues ou si l'on peut enseigner d'autres disciplines (la géographie par exemple) par le biais d'une langue vivante
6. l'apprentissage des langues repose - ou peut reposer - sur des opérations procédurales faisant appel à des **aptitudes** et des **savoir-faire** utilisés dans la réalisation de certains types d'action séquentielle (conduite d'une voiture, préparation d'un plat à partir d'une recette, etc.), **savoir-faire** que possède déjà l'apprenant, dont il a besoin ou qu'il désire exercer;
7. l'apprentissage des langues suppose une aptitude à apprendre - **savoir apprendre** - et une aptitude heuristique prédisposant l'apprenant à découvrir une autre langue, une autre culture, d'autres gens, etc.;
8. en situation d'échange langagier, l'apprenant est hardi et prêt à demander répétitions, explications, renseignements supplémentaires, etc.

Votre programme de formation développe-t-il des stratégies permettant aux futurs enseignants de mieux déceler les modes d'apprentissage, les savoirs, les espoirs, les aptitudes que les apprenants mettent en œuvre?

2.1.2 Compétences communicatives langagières (Partie 5.2)

Aux fins de développer la compétence à communiquer langagièrement, les professeurs en formation doivent:

1. comprendre que ladite compétence comporte:
 - (i) une composante sociolinguistique: par exemple, la sensibilité aux conventions sociales, aux rituels langagiers dans une société donnée ...
 - (ii) une composante linguistique: par exemple, un savoir et des habiletés lexicales, phonologiques et syntaxiques
 - (iii) une composante pragmatique: par exemple de réagir lors d'échanges en interaction, d'avoir une maîtrise discursive, de cohérence, de reconnaître l'ironie, etc.
2. illustrer et développer ces composantes dans leur pratique quotidienne de la classe.

Vos programmes de formation analysent-ils ces composantes et donnent-ils aux futurs enseignants les moyens de développer cette forme de savoir et d'aptitudes chez leurs élèves? Les enseignants partagent-ils cette compréhension?

2.1.3 Activités (de communication) langagières (Partie 4.4)

La compétence à communiquer langagièrement de l'apprenant/utilisateur est mise en œuvre au moyen d'activités langagières variées relevant de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction** ou de la **médiation** (notamment des activités d'interprétation ou de traduction). Chacun de ces types d'activités est susceptible de s'effectuer soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Compte tenu de l'illustration de ces activités langagières présentée dans le *Cadre* (voir 2.1.2 – 2.1.3), le lecteur examinera si, en tant qu'enseignant comme dans son programme de formation, il s'attache à développer l'art de concevoir:

1. « des activités langagières d'**interaction** au cours desquelles au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit où alternent les moments de production et de réception;
2. des activités de **réception** et de **production** au cours desquelles l'apprenant participe seul pour lire, écouter, parler ou écrire sans le concours d'un partenaire;
3. des activités orales et/ou écrites de **médiation** qui permettent, par la traduction ou l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)-formulation d'un texte source auquel il n'a pas directement accès ».

Il serait peut-être utile d'envisager d'une part, les formes que peuvent revêtir ces activités d'apprentissage langagier en fonction de l'âge et des compétences de l'apprenant et, d'autre part, la manière dont chacune peut être mise en place et exécutée par le professeur et l'apprenant dans un éventail de situations différentes (à l'école, à la maison, en groupe, seul, etc.).

2.1.4 Domaines (CEC 4.1.1)

Le *Cadre* contextualise les activités langagières à l'intérieur de **domaines (Partie 4.1.1)** « eux-mêmes très divers mais qu'il convient, dans la perspective de l'apprentissage des langues, de séparer en quatre domaines principaux: *domaine public*, *domaine personnel*, *domaine éducationnel*, *domaine professionnel* ».

« Sous le *domaine public*, on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles, services publics, activités culturelles, de loisirs dans des lieux publics, relations aux médias, etc.). Complémentairement, le *domaine personnel* sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que les pratiques sociales individuelles.

Le *domaine professionnel* recouvre tout ce qui concerne les interventions et les relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Le *domaine éducationnel* est celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habilités définies ».

Votre programme de formation d'enseignants prépare-t-il les futurs enseignants à:

1. choisir le ou les *domaines* correspondant aux catégories d'apprenants dont ils ont la charge?
2. *élaborer les matériaux pédagogiques relatifs à chacun des domaines définis dans le Cadre (2.1.4)?*

Estimez-vous que la pertinence des différents domaines varie en fonction de l'âge, des aptitudes ou des besoins et objectifs spécifiques des apprenants?

2.1.5 Tâches (Chapitre 7, Stratégies (Partie 4.4) et Textes (Partie 4.6)

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatiques, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où l'accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement de **textes** oraux ou écrits. (CEC p. 19) (réception, production, interaction ou médiation) ».

Votre programme de formation permet-il aux futurs enseignants de développer chez leurs élèves:

1. des *stratégies* appropriées en fonction de la nature de la *tâche*?
2. des *stratégies* appropriées en fonction de la nature d'un *éventail de tâches*?

Le lecteur examinera à quel point il est utile aux étudiants et aux professeurs en formation initiale ou continue de se voir proposer des tâches et des textes qui requièrent des stratégies d'apprentissage identiques à celles que, en tant qu'enseignants, ils souhaitent développer chez leurs élèves. Ainsi par exemple, afin d'illustrer les stratégies de lecture les stagiaires et les enseignants pourront essayer de lire différents textes dans une langue qu'ils ne connaissent pas, puis, collectivement, dresser la liste des stratégies de lecture qu'ils ont mises en œuvre pour effectuer une série de tâches concernant chaque texte et de décrire ces stratégies.

Ce type d'expérience et d'analyse directes permet souvent d'illustrer le rapport entre stratégie, tâche et texte de façon fort convaincante.

2.2 Jusqu'ici (2.1) le *Cadre de référence* a fourni un « schéma descriptif ». Les enseignants et les formés peuvent examiner la planification et la prise en compte de la progression de l'apprenant. La « dimension verticale » à laquelle il est fait référence ici est utile à cet effet. On peut l'utiliser pour

- définir la compétence de l'apprenant dans le temps
- planifier des objectifs d'apprentissage transparents et réalistes
- organiser des unités d'apprentissage
- établir une progression
- assurer un suivi
- évaluer les progrès de la compétence.

Il faudrait néanmoins, lorsqu'on observe la progression d'un apprenant, garder la possibilité de

- prendre en compte l'apprentissage fortuit
- reconnaître les « profils atypiques » et les « compétences partielles »
- définir et évaluer les niveaux appropriés

Question:

Dans le cadre d'un programme de formation ou d'un programme d'enseignement, comment peut-on planifier, organiser et évaluer la progression et le suivi pour des apprenants d'âges et de groupes différents? Comment développe-t-on ces aspects?

Troisième partie – Niveaux communs de référence

Tout type d'enseignement comportera une évaluation qui peut avoir deux orientations principales:

- **Ce que** l'apprenant peut faire, à l'usage de l'apprenant et/ou de l'enseignant
- **Comment** il/elle le fait, en vue d'un diagnostic et/ou dans un contexte d'évaluation pour l'apprenant et/ou l'enseignant.

Le chapitre 3 porte sur la description et l'estimation de la performance d'apprentissage langagier et propose des niveaux communs de référence afin de rendre possible la reconnaissance officielle de la réussite.

3.3 Les tableaux illustrent ces deux aspects. Le Tableau 1 présente les niveaux communs de référence qui rendent relativement simple la communication relative à la performance de l'apprenant sous forme de « représentations globales ». Le Tableau 2 est un exemple pour l'auto-évaluation qui aidera les apprenants à « définir leurs capacités langagières principales (...) et à auto évaluer leur niveau de compétence ».

3.4 Le Tableau 3 tente de décrire la compétence d'un apprenant en termes d'étendue, de correction, d'aisance, d'interaction et de cohérence mis en relation avec un ensemble de niveaux communs de référence.

Question:

Dans le cadre d'un programme de formation ou d'enseignement, comment illustrez-vous la description et l'évaluation de l'apprentissage langagier? Si vous illustrez la question avec un système qui fait l'objet d'un accord national, dans quelle mesure cela se rapproche-t-il des trois tableaux présentés dans le *Cadre de référence*? Les tableaux fournissent-ils une base utile pour discuter de systèmes qui existent déjà dans votre contexte ou pour des pratiques innovantes que les formés et les enseignants pourraient expérimenter?

Quatrième partie - L'utilisation de la langue et l'apprenant utilisateur

Ce chapitre revêt une importance particulière pour toute personne chargée d'organiser, de dispenser et/ou d'évaluer un programme de formation initiale ou continue - ou qui y participe. Centré sur l'apprenant, il étudie les activités langagières communicatives, les opérations de communication langagière, le texte ainsi que les compétences et les stratégies de l'apprenant/utilisateur, ce qui le rend essentiel pour les enseignants. Le lecteur envisagera ces données en tant que rubriques principales d'un programme de formation pédagogique ou pour un développement professionnel. Chaque point doit être discuté, illustré et appliqué afin que les apprenants placés sous notre responsabilité effectuent leur apprentissage de la langue avec confiance et compétence.

4.1.1 Domaines

« Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des **domaines** (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. » Les formateurs devront en discuter avec leurs formés et les enseignants devront envisager « la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future. Par exemple, on peut motiver des enfants en se concentrant sur leurs centres d'intérêt présents mais ils risquent de se trouver mal préparés plus tard à communiquer dans un environnement adulte ». (CEC p. 41).

Dans l'optique générale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues il est utile de distinguer au moins:

- le domaine **personnel**, qui correspond à la vie privée du sujet et s'articule autour du foyer, de la famille et des amis,

- le domaine **public**, dans lequel le sujet agit en tant que citoyen ou que membre d'un organisme et participe à des échanges divers de nature et finalité variées;
- le domaine **professionnel**, relatif au métier, à la profession du sujet;
- le domaine **éducatif**, dans lequel le sujet est intégré dans le cadre d'un système éducatif rattaché notamment (mais pas nécessairement) à un établissement d'enseignement.

Il convient de noter que de nombreuses situations impliquent la concomitance de plusieurs domaines, ainsi par exemple faire des courses, dîner en ville, etc. comportent souvent un aspect personnel. Il est par ailleurs évident qu'en ce qui concerne les enseignants, les domaines professionnel et éducatif se recoupent très largement.

Enseignants et formateurs examineront si leur programme de formation:

1. comporte l'étude et l'illustration du concept de **domaine**;
2. rattache, à l'instar de l'analyse présentée dans le *Cadre*, ledit concept à la politique nationale, aux programmes fixés au plan national, au contenu des manuels scolaires ou aux projets d'établissement;
3. exemplifie la manière dont le concept de **domaine** d'une part, influe sur les contenus de l'apprentissage visant des apprenants d'âge et de compétences différents et peut, d'autre part, se traduire en contenus d'apprentissage.

4.1.2 Situations

Dans chaque domaine, les situations qui se présentent peuvent être décrites en termes:

- de **localisation spatio-temporelle**;
- d'**institutions** ou d'**organismes** dont la structure et le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement se produire;
- d'**acteurs impliqués**, notamment dans les rôles sociaux pertinents qu'ils exercent vis à vis de l'utilisateur/apprenant;
- d'**objets** (animés ou inanimés) présents;
- d'**événements**;
- d'**opérations** effectuées par les personnes concernées;
- de **textes** rencontrés dans le cadre de la situation.

Le Tableau 5 se présente comme un résumé utile et clair de la façon dont les domaines peuvent être exemplifiés dans la pratique eu égard aux lieux, aux institutions, aux personnes en cause, aux événements, aux opérations et aux textes.

Formateurs:

Votre programme de formation comporte-t-il l'étude et l'analyse de **situations** susceptibles d'aider les élèves professeurs et les professeurs en formation à adapter les contenus de l'apprentissage aux besoins, goûts, expériences, préoccupations et aspirations des apprenants?

Enseignants:

Comment adaptez-vous les contenus de l'apprentissage aux besoins, goûts, expériences, préoccupations et aspirations des apprenants?

Formateurs:

Votre programme prépare-t-il les formés à des tableaux tels que celui présenté dans le *Cadre de référence*: Tableau 5, **Contexte externe d'usage** et à d'autres semblables qui peuvent être publiés dans des instructions officielles nationales ou des programmes de commissions d'évaluation?

A quoi servent ces tableaux en formation initiale ou continue?

En examinant un tableau de ce type, on peut encourager les formés à explorer l'impact sur la préparation de leurs cours et de leur enseignement d'un programme organisé autour du concept de domaines identifiés et de situations extérieures et d'un autre organisé en fonction de points de grammaire et d'une progression grammaticale.

Enseignants:

Quel est l'impact sur la planification d'un cours et l'enseignement d'un programme organisé autour du concept de domaines identifiés et de situations extérieures et d'un autre organisé en fonction de points de grammaire et d'une progression grammaticale?

4.1.3. Conditions et contraintes

Le contexte extérieur dans lequel se déroule la communication impose diverses contraintes tant à l'utilisateur/apprenant qu'à ses interlocuteurs, notamment:

- des conditions matérielles;
- des conditions sociales;
- des contraintes de temps.

Est-ce que votre programme de formation aborde et, le cas échéant,

1. explicite la manière dont les conditions matérielles dans lesquelles l'apprenant devra communiquer affectent ce qu'il est censé faire?
2. spécifie comment le nombre et la qualité des interlocuteurs influent sur ce que l'on attend de l'apprenant?
3. précise les contraintes temporelles sous lesquelles l'apprenant devra opérer?
4. analyse la nature des difficultés en fonction d'une gamme de conditions et de contraintes donnée?
5. propose du matériel et des situations d'apprentissage dans lesquels apparaissent des difficultés de ce type pour des apprenants d'âge et de capacités différents?

Formateurs:

Permettez-vous aux professeurs en formation d'analyser un éventail de conditions extérieures constituant le cadre de la communication après l'avoir personnellement expérimenté?

4.1.4 et 4.1.5 Le contexte mental de l'utilisateur/apprenant et le contexte mental de l'interlocuteur

Il semble qu'un certain nombre de données de cette partie dans le *Cadre de référence* soient pertinentes pour les enseignants et les formateurs et leur compréhension des apprenants de langue à qui ils enseignent. La préparation d'un cours et sa réalisation gagneront de la compréhension qu'ils auront des besoins, des désirs et des motivations de leurs apprenants ainsi que des sentiments, des idées et des impressions qu'ils apportent à la communication en langue cible. Les enseignants et les professeurs en formation doivent faire prendre conscience à leurs apprenants qu'un interlocuteur peut partager ou pas les mêmes valeurs, croyances, règles de politesse, motivations, etc. «à moins d'avoir acquis la conscience interculturelle appropriée». On peut les encourager à réfléchir sur les relations enseignant/apprenant et plus généralement la communication en classe.

Formateurs:

Votre programme de formation examine-t-il les moyens qui permettront aux élèves professeurs ou aux professeurs en formation de:

1. prendre en compte le contexte mental de l'apprenant et/ou le contexte mental de l'interlocuteur?
2. *d'inciter l'apprenant à analyser sa propre expérience?*
3. de préparer leurs apprenants à faire des ajustements le cas échéant?

Enseignants:

Comment, en tant qu'enseignants, répondez-vous aux trois questions ci-dessus?

4.2 Thèmes de communication

Le programme des écoles primaires et secondaires comprend fréquemment un nombre donné de thèmes et de sujets. Ils peuvent former les catégories autour desquelles s'organisent le programme ou les directions de travail ou s'intégrer dans ce qui est enseigné de manière moins structurée. Dans les **domaines**, on peut distinguer un certain nombre de **thèmes** ou de **sujets**.

On y trouve fréquemment:

1. caractérisation personnelle
2. maison, foyer et environnement
3. vie quotidienne
4. congés et loisirs
5. voyages

dont chacun peut faire l'objet de subdivisions. Le *Cadre de référence* donne comme exemple le temps libre et les loisirs que l'on peut diviser en:

1. loisirs
2. passe-temps et centres d'intérêt
3. radio et télévision
4. cinéma, théâtre, concert, etc.

On peut encore caractériser selon des « notions spécifiques ». Pour le sport, par exemple, on peut avoir:

1. lieu: court, champ (pour cricket et base-ball), terrain, stade
2. institutions et organismes: sport, équipe, club
3. personnes: joueur
4. objets: cartes, ballon

Les thèmes et sous-thèmes inventoriés dans le *Cadre de référence* (caractérisation personnelle, maison, foyer et environnement, vie quotidienne, loisirs, distraction, etc.) sont en relation aux besoins communicatifs présumés des apprenants.

Formateurs:

Est-ce que votre programme de formation

1. encourage et aide les professeurs en formation à rechercher/définir les besoins de leurs apprenants?
2. montre comment mettre en place un programme en fonction des résultats d'une telle analyse?
3. exemplifie aussi bien l'autodidaxie que les programmes d'enseignement et les expérimente?

Enseignants:

Est-ce que

1. vous recherchez et définissez les besoins de vos apprenants?
2. vous montez un programme d'apprentissage en fonction des résultats d'une telle analyse?
3. vous exemplifiez aussi bien l'autodidaxie que les programmes d'enseignement et vous les expérimentez?

Pour la formation des enseignants stagiaires ou pour l'enseignement à des groupes de niveaux ou d'apprenants différents, il peut être utile de considérer

1. de quels thèmes, sous-thèmes et notions spécifiques les apprenants auront besoin ou qu'ils devront utiliser dans les domaines choisis notamment, comme c'est le cas dans certains contextes nationaux, s'il y a un large éventail de choix pour l'apprenant et d'initiative pour l'enseignant;
2. comment les apprenants eux-mêmes réagissent au contenu thématique de la langue enseignée et/ou comment ils peuvent vouloir l'adapter ou le changer.

4.3 Tâches communicatives et finalités

4.3.2 L'apprenant, dit-on, estime que « les spécifications très concrètes des tâches constituent des objectifs d'apprentissage motivants et significatifs (...) Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir (...) les tâches communicatives pour lesquelles ils devront être outillés ».

Votre programme de formation ou d'enseignement

1. encourage-t-il une « spécification concrète des tâches » pour la catégorie d'apprenants concernée?
2. fait-il de cette spécification une composante explicite ou implicite de la préparation du cours ou de l'élaboration des activités d'apprentissage?
3. examine-t-il, le cas échéant, les manières dont cette spécification peut être appliquée à l'utilisation de la langue cible?
4. analyse-t-il les conséquences de la spécification des tâches, i) par l'apprenant; ii) par l'enseignant - qu'elle soit corrélative ou non d'une évaluation des besoins de l'apprenant?

4.3.3 Tâches (voir aussi les commentaires sur le chapitre 7)

Il existe une distinction importante entre « les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il se trouve impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage ».

Est-ce que votre programme de formation ou d'enseignement

1. clarifie cette distinction?
2. illustre « les tâches que l'apprenant aura besoin d'entreprendre ou pour lesquelles il devra être outillé dans le domaine éducationnel »:
 - a) comme participant dans divers projets, interactions guidées et finalisées, simulations, jeux de rôles, etc.;
 - b) dans le cas où la L2 est la langue d'enseignement i) de la langue elle-même, ii) d'autres disciplines au programme, etc.?
3. comporte une illustration de l'utilisation et de l'évaluation de ce type de tâches?

4.3.4 - 4.3.5 Activités ludiques ou esthétiques

Votre programme de formation incite-t-il les futurs enseignants à concevoir, expérimenter et évaluer des situations d'enseignement comprenant des jeux, devinettes, jeux de société, jeux de mots ainsi que d'utilisations créatives et artistiques de la langue?

4.4 Activités de communication langagières et stratégies

4.4.1 - 4.4.4 Le *Cadre* abandonne la division traditionnelle des activités langagières communicatives en quatre aptitudes: lire et écouter (aptitudes réceptives), parler et écrire (aptitudes productives) et propose quatre nouvelles catégories plus pertinentes:

- **activités de production:** production orale (parler)
production écrite (écrire)
stratégies de production
- **activités de réception:** écouter ou compréhension de l'oral
lire ou compréhension de l'écrit
réception audiovisuelle
stratégies de réception
- **activités interactives:** interaction orale
interaction écrite
stratégies d'interaction
- **médiation:** (jouer le rôle d'intermédiaire entre des personnes qui ne peuvent pas communiquer directement, souvent mais pas toujours, dans des langues différentes)
activités et stratégies de médiation

Votre programme de formation s'attache-t-il à développer la compétence des futurs enseignants à:

1. élaborer/sélectionner un éventail d'activités de **production orale** pour des apprenants d'âge et capacités donnés?
2. élaborer/sélectionner un éventail d'activités de **production écrite** pour des apprenants d'âge et capacités donnés avec, en outre, la définition du destinataire supposé?
3. élaborer/sélectionner un éventail d'activités de **réception** (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit et réception audio visuelle) pour des apprenants d'âge et de capacités donnés, à y inclure le développement de compétences de compréhension de l'oral/de l'écrit susceptibles de s'adapter aux divers objectifs et modalités de cette forme de compréhension?
4. élaborer/sélectionner un éventail d'activités d'**interaction orale** pour des apprenants d'âge et de capacités donnés, à y inclure le développement: i) des stratégies de réception et de production, ii) des stratégies cognitives et de collaboration ainsi que l'identification des différents rôles joués en situation d'interaction?
5. élaborer/sélectionner un éventail d'activités d'**interaction écrite** pour des apprenants d'âge et de capacités donnés, à y inclure la communication interactive entre l'homme et la machine et l'utilisation de logiciels informatiques variés?
6. élaborer/sélectionner un éventail d'activités de **médiation** pour des apprenants d'âge et capacités donnés, médiation tant orale qu'écrite?

Et vous, en tant qu'enseignant, faites-vous cela?

Comment utiliseriez-vous les échelles de démonstration dans un programme de formation et dans un programme d'enseignement?

Fourniraient-elles la base d'une planification détaillée et des feedbacks qui en découlent auprès d'apprenants de capacités et d'âges différents et/ou d'une auto évaluation?

4.4.5 Communication non-verbale

Pensez-vous que des aspects de la communication non-verbale devraient figurer dans des programmes de formation ou d'enseignement? Si oui, lesquels souhaiteriez-vous développer et dans quels contextes?

4.5 Opérations de communication langagière

Ces opérations sont résumées comme suit dans le *Cadre de référence* (4.5.1 – 4.5.3):

1. planification
2. exécution
 - production
 - réception
 - interaction
3. contrôle

Si l'on ne comprend pas totalement l'ensemble des opérations de communication langagière, on connaît fort bien cependant les étapes observables de certaines d'entre elles.

Formateurs:

1. Que prévoit votre programme pour accroître la conscience et la compréhension qu'ont les apprenants des opérations psychologiques, physiologiques et physiques qui entrent dans la production et la réception de parole et d'écriture?
2. Votre programme équipe-t-il les professeurs stagiaires pour qu'ils diagnostiquent et corrigent les fautes de (a) perception et (b) d'articulation des sons de la langue cible de leurs apprenants?
3. Quelle importance attachez-vous à cet aspect de l'apprentissage des langues?

Enseignants:

Est-ce que votre programme

1. tient compte des opérations psychologiques, physiologiques et physiques qui entrent dans la production et la réception de parole et d'écriture?
2. prépare à diagnostiquer et corriger les fautes de (a) perception et (b) d'articulation des sons de la langue cible de leurs apprenants?
3. Quelle importance attachez-vous à cet aspect de l'apprentissage des langues?

4.6 Le texte et son support

Oral ou écrit, le texte est indissociable de la communication et repose sur différents **supports** (voix en direct, téléphone, émissions de radio et de télévision, cinéma, courrier électronique, manuscrits, etc.). On peut, en outre, classer les textes selon un certain nombre de **types**:

les textes oraux: annonces publiques, commentaires, débats, etc.

les textes écrits: livres, manuels, brochures, panneaux, etc.

Formateurs:

Votre programme de formation comporte-t-il des conseils relatifs à:

1. la sélection/création de types de textes oraux et/ou écrits?
2. l'utilisation en réception/production/interaction/médiation de types de textes oraux et/ou écrits?
3. l'utilisation en réception/production/interaction/médiation d'un éventail de supports pour des apprenants d'âge et capacités différents?

Enseignants:

1. Produisez-vous et utilisez-vous un éventail de textes écrits et oraux? Quels sont vos critères de sélection?
2. Incluez-vous l'utilisation en réception, en production et en interaction et l'utilisation en médiation de textes oraux ou écrits?
3. Incluez-vous en réception, en production, en interaction et en médiation un éventail de supports pour des apprenants de capacités et d'âges différents?

Les différents types de textes présentés en 4.6.4.1 et 4.6.4.2 et les supports qui les véhiculent (4.6.2) peuvent aider les professeurs stagiaires et les enseignants à planifier des activités d'apprentissage pour une variété d'apprenants. Les formateurs et les enseignants examineront quels sont les supports dont les apprenants auront besoin ou qu'ils seront amenés à utiliser (a) en réception, (b) en production, (c) en interaction et (d) en médiation. Les formateurs chercheront la façon de familiariser leurs stagiaires avec leur variété et leur utilisation.

Votre programme de formation ou d'enseignement s'attache-t-il:

1. à donner aux apprenants des aptitudes appropriées que l'on ne peut supposer acquises telles que (voir 4.5):
 - mémoire
 - aptitudes au décodage
 - déduction
 - anticipation
 - balayage rapide
 - compréhension à l'aide de dictionnaires, grammaires etc.?
2. à permettre de développer la capacité de l'apprenant à associer gestes et paroles en étant conscient par moments des différences culturelles (voir 4.4.5.1)?
3. à permettre de développer un comportement para linguistique chez l'apprenant (langage du corps, onomatopées, prosodie, etc.) en sachant qu'il existe des différences culturelles susceptibles d'en modifier le sens (voir 4.4.5.2)?
4. à leur permettre de développer la capacité de l'apprenant: a) à reconnaître les éléments para textuels d'un document écrit pour y répondre, b) à les utiliser (voir 4.4.5.3)?

Cinquième partie - Les compétences de l'utilisateur/apprenant

Le chapitre 4 s'est intéressé à ce que les utilisateurs de la langue doivent apprendre à faire afin de communiquer. Le chapitre 5 traite maintenant du savoir et des compétences qui leur permettent d'agir. Toutes ces compétences ne relèvent pas d'un enseignement.

5.1 Compétences générales

Afin de mener à bien les tâches afférentes à son apprentissage, le sujet mobilise une gamme de compétences générales que le *Cadre* décrit en termes de:

5.1.1 Savoir

- i) culture générale (connaissance du monde)
- ii) savoir socioculturel
- iii) conscience interculturelle.

Votre programme de formation ou votre enseignement offre-t-il des possibilités pour

1. mieux connaître les compétences de l'apprenant?
2. évaluer quelle expérience et quelle connaissance du monde nouvelles l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2?
3. faire prendre conscience à l'apprenant du rapport entre sa culture d'origine et la culture cible afin de développer une compétence interculturelle appropriée?

5.1.2 Aptitudes et savoir-faire

Dans la définition qu'il propose des compétences de l'utilisateur/apprenant le *Cadre* inclut également:

- iv) les aptitudes et savoir-faire pratiques
- v) les aptitudes et savoir-faire interculturels

Votre programme de formation ou votre enseignement offre-t-il des possibilités à l'apprenant pour

1. développer les aptitudes pratiques et interculturelles ainsi que les savoir-faire appropriés?
2. de se familiariser avec la culture cible?
3. de jouer le rôle d'intermédiaire culturel?

5.1.3 Savoir être

Chaque apprenant a des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, un style cognitif, un type de personnalité qui affectent non seulement son rôle dans les actes de communication mais également sa faculté d'apprentissage.

Votre programme de formation ou d'enseignement traite-t-il des caractéristiques individuelles de l'apprenant? Évalue-t-il la manière dont ces données peuvent affecter l'apprentissage de la langue et dont on peut en tenir compte dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation? Considérez-vous que l'enseignement de la langue devrait contribuer au développement de la personnalité de l'apprenant et, si oui, comment?

5.1.4 Savoir-apprendre

« Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures ». Elle a plusieurs composantes, telles que:

1. conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1)
2. aptitudes phonétiques (5.1.4.2)
3. aptitudes à l'étude (5.1.4.3)
4. aptitudes (à la découverte) heuristiques (5.1.4.4)

Votre programme de formation ou d'enseignement offre-t-il des possibilités pour développer ces quatre types d'habiletés et accroître en même temps l'indépendance de l'apprenant dans son apprentissage et son utilisation de la langue?

A quel âge pensez-vous qu'un programme de prise de conscience puisse commencer?

Comment planifieriez-vous le développement de ces habiletés chez l'apprenant?

5.2 Compétences communicatives langagières

Cette partie du *Cadre de référence* a une importance primordiale pour les enseignants et la formation, que celle-ci soit initiale ou continue, élémentaire ou secondaire. Elle se concentre sur « l'identification et la classification des principales composantes de la compétence linguistique définie comme la connaissance des ressources formelles de la langue (et la capacité à les utiliser) à partir desquelles on peut former et formuler des messages significatifs ». Les professeurs en formation et les enseignants doivent comprendre ce que l'on entend par compétence linguistique afin de planifier, de manière cohérente et durable, ce qu'ils vont enseigner et ce que les apprenants vont apprendre. Cette compréhension est également nécessaire pour pouvoir décrire la compétence des apprenants et consigner et étalonner les progrès de manière détaillée et complète. Les décisions relatives aux objectifs à court et long termes peuvent se fonder sur les compréhensions qui sont illustrées ici. Ce chapitre, ainsi que le chapitre 4, expose cependant « ce qu'un utilisateur pleinement compétent de la langue est capable de faire et quels sont le savoir, les capacités et les attitudes qui rendent possibles ces activités ». Ces chapitres fournissent un plan large et détaillé sur lequel on peut guider des apprenants différents avec des besoins, des capacités et des motivations différents en fonction de leurs objectifs individuels ou collectifs. Certaines voies ne seront pas explorées, d'autres seulement reconnues et d'autres encore explorées minutieusement.

Le lecteur examinera:

1. de quelle manière et dans quelle mesure il convient que les programmes de formation et d'enseignement comportent une définition, une étude et une illustration des compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique (5.2.1.1 – 5.2.1.4)
2. les éléments lexicaux que les futurs enseignants devront amener l'apprenant à reconnaître et/ou à utiliser (5.2.1.1)
3. les éléments, classes (5.2.1.2), structures, opérations, et relations grammaticaux, la syntaxe que les futurs enseignants ou les enseignants devront inclure pour amener les apprenants à reconnaître, et/ou à utiliser, et/ou à expliquer en employant la L1 ou la L2;
4. les éléments que les enseignants ou les futurs enseignants devront inclure pour amener les apprenants à manipuler et/ou à utiliser et à quel moment de leur apprentissage (5.2.1.3 – 5.2.1.6):
 - compétence sémantique (synonymes, antonymes, équivalence en traduction, etc.)
 - compétence phonologique (accentuation de la phrase, rythme, intonation, etc.)
 - compétence orthographique (orthographe correcte des mots, usage de la ponctuation, etc.)
 - compétence orthoépique (connaissance des conventions orthographiques, capacité de consulter un dictionnaire, etc.)

Le lecteur envisagera en outre:

5. dans quelle mesure les enseignants et futurs enseignants doivent rendre leurs apprenants conscients de la grammaire
 - a) de la langue maternelle,
 - b) de la langue cible,
 - c) des rapports contrastifs des deux systèmes,

et le métalangage qu'enseignant, futur enseignant et/ou apprenant emploieront lors des explications et s'il faut, en l'occurrence, utiliser la L1 ou la L2

6. quels marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des différences de registre; les expressions de la sagesse populaire, les dialectes et les accents les enseignants et futurs enseignants devront-ils aider l'apprenant
 - a) à reconnaître,
 - b) à utiliser (5.2.2.1 – 5.2.2.5)

7. quels aspects de la compétence discursive (organisation des phrases, cohérence et cohésion, style et registre adéquats, etc.) les enseignants et futurs enseignants devront-ils aider l'apprenant à maîtriser et à utiliser

8. quels aspects de la compétence fonctionnelle (5.2.3.2)
 - micro-fonctions (identification, compte rendu, correction, etc.)
 - macro-fonctions (description, narration, commentaire, exposé, etc.)
 - schémas d'interaction

les enseignants et futurs enseignants devront-ils aider l'apprenant à maîtriser et à utiliser.

Sixième partie - Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues

Ce chapitre, qui aborde les opérations d'apprentissage et d'enseignement, traite de la relation entre l'acquisition et l'apprentissage des langues ainsi que des options de type général ou plus spécifique. Les enseignants en formation et les enseignants eux-mêmes se doivent de comprendre comment les apprenants « acquièrent la capacité de mener à bien des tâches, des activités et des opérations et à construire les compétences nécessaires à la communication ». C'est par cette compréhension que l'on pourra le mieux encourager et faciliter ces opérations.

6.1 Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir?

L'apprentissage et l'acquisition dépendent de maints facteurs déjà exposés dans le détail aux chapitres 4 et 5. C'est pourquoi, ainsi que le propose ce Guide, il semble utile d'aider les professeurs en formation et ceux en exercice à étudier et à définir autant que possible d'une part, les intentions, besoins, savoirs préalables et styles cognitifs de l'apprenant et, d'autre part, les correspondances entre la L1 et la langue cible. Toutefois, comme le reconnaît le *Cadre de référence*, on ne saurait prévoir les besoins professionnels à long terme des jeunes apprenants du primaire et du secondaire. Il faut donc que l'apprentissage des langues ait une autre raison d'être. Les enseignants et les stagiaires en formation devront se donner des règles pour expliciter cette raison d'être et pour décrire les objectifs de l'apprentissage et ceux qui s'y rattachent. Ils devront être capables d'énoncer les critères mis en œuvre pour décider quelles tâches, activités et stratégies sont des objectifs en elles-mêmes ou des moyens de les atteindre et lesquelles devraient entrer dans un programme d'apprentissage ou en être exclues. Il faudra impérativement étudier la façon d'organiser la progression des apprenants du point de vue quantitatif et aussi qualitatif afin qu'ils aient une mesure de leur compétence et de leur performance et que l'apprentissage puisse être planifié systématiquement dans un cadre détaillé, logique et cohérent.

Ce chapitre du *Cadre de référence* propose un débat sur les objectifs d'apprentissage ainsi que des points reconnus importants à prendre en considération. Il étudie également comment les apprenants apprennent et comment les enseignants peuvent faciliter le processus d'apprentissage. Les Tableaux 1 et 2 du chapitre 3 ont déjà illustré une échelle détaillée ainsi que les chapitres 4 et 5 du *Cadre de référence*; en conséquence le contrôle, l'évaluation, le compte rendu et l'enregistrement ne seront pas étudiés en détail ici. Néanmoins, on peut avantageusement analyser et illustrer le développement de profils de compétences plurilingues et pluriculturels (6.1.3) dans le cas où les objectifs de l'apprentissage comprennent:

- une prise de conscience accrue de son identité (6.1.3.1)
- le développement d'un choix de stratégies pour l'accomplissement des tâches (6.1.3.2)
- le développement de la conscience linguistique et communicative (6.1.3.3)

Il semblerait essentiel, dans un programme de formation et dans un programme d'enseignement, que l'on prenne en considération le développement de ces compétences de l'apprenant qui peuvent « dans une certaine mesure (...) accélérer l'apprentissage dans les domaines linguistique et culturel » et « encourager le respect de la diversité des langues et l'apprentissage de plusieurs langues à l'école ». Comme l'énonce le *Cadre de référence*, il s'agit « d'aider les apprenants

- à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité;
- à développer leurs capacités d'apprenant à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres ».

Les formateurs avec leurs stagiaires et les enseignants avec leurs collègues peuvent souhaiter prendre la décision

1. savoir comment justifier l'apprentissage des langues étrangères dans leur milieu propre (enseignement primaire ou secondaire) et quels objectifs généraux et particuliers donner à leurs apprenants et à leur programme d'apprentissage
2. relative aux implications du plurilinguisme pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation en langue
3. de savoir comment les enseignants d'autres langues étrangères et ceux de langue maternelle peuvent travailler de concert pour développer chez les apprenants une compétence communicative plurilingue.

6.1.4 Variation des objectifs

Les enseignants, les formateurs et leurs stagiaires doivent étudier attentivement les quatre types d'objectifs pour l'enseignement et l'apprentissage présentés ici.

Le premier est défini en termes de développement de la **compétence générale** de l'apprenant (voir partie 5.1). Ceci peut mettre l'accent sur la transmission à l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire, ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger).

Le deuxième est envisagé en termes d'extension et de diversification d'une **compétence communicative langagière** (voir 5.2) dans laquelle l'objectif principal serait l'utilisation adéquate de la syntaxe, du système phonétique, etc. ou un souci des composantes pragmatiques ou sociolinguistiques.

On peut définir un troisième type d'objectif « en termes de performance réussie dans une ou plusieurs **activités langagières** » (voir chapitre 4.4), l'accent étant mis sur **réception, production, interaction** ou **médiation**. Un objectif de ce type aura une incidence sur le choix du contenu et des tâches d'apprentissage, sur les décisions relatives à la structure de la progression, au choix et à la sélection des types de textes, etc.

Un quatrième type s'occupera des apprenants qui fonctionnent avec succès dans un **domaine** donné (voir chapitre 4.1.1), une caractéristique, par exemple, du matériel d'enseignement et d'apprentissage qui rend souvent explicites ce type d'objectifs. Comme leur formulation a des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage, les stagiaires doivent comprendre ce qui est en cause.

Pour que les objectifs soient atteints, les apprenants doivent développer des **stratégies** adéquates. Enseignants et stagiaires tireront profit d'un débat sur les stratégies et d'exemples ainsi que d'une réflexion sur la manière de les développer et de les améliorer afin de rendre l'apprentissage plus efficace et effectif.

On peut considérer les **tâches** comme des objectifs « à atteindre en relation à un domaine donné ». La formulation d'objectifs en termes de tâches présente l'avantage « de définir en termes pratiques les résultats attendus ». Les enseignants et les stagiaires apprécieront très vite cette formulation car l'une de leurs préoccupations pédagogiques risque d'être la motivation à court terme des apprenants.

Les formateurs et les enseignants envisageront les quatre types d'objectifs présentés en 6.1.4. Le débat avec les stagiaires et les collègues portera sur la façon dont de telles définitions illustrent « la diversité vraisemblable des objectifs d'apprentissage et la diversité que l'on trouve dans les manières d'enseigner ». L'exemple du serveur de restaurant (6.1.4.2) peut servir utilement de point de départ pour illustrer:

- la concentration sur un domaine donné
- l'interaction orale
- la compétence communicative centrée sur
 - certains champs lexicaux
 - certaines normes sociolinguistiques
 - certains aspects du savoir-être

La concertation avec d'autres stagiaires ou collègues peut conduire à d'autres exemples à partir desquels ils illustreront leur compréhension d'objectifs de différentes sortes et la façon de les formuler de manière méthodique et fondée.

6.2 Les opérations d'apprentissage des langues

Le *Cadre de référence* se veut aussi complet que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pourquoi il ne saurait prendre partie pour l'une ou l'autre des théories actuelles sur la nature de l'acquisition du langage et sa relation à l'apprentissage des langues pas plus qu'il ne représente une approche particulière de l'enseignement des langues. La recherche ne propose pas une interprétation unique de la façon dont les apprenants apprennent. Il n'empêche qu'il y a des théories sur lesquelles se fonde la pratique. Pour le bien des stagiaires, il faut des programmes de formation qui explicitent les bases théoriques sur lesquelles les pratiques se fondent; sans cette transparence, les stagiaires ne seront pas en mesure de se faire une opinion de manière saine et méthodique. En conséquence, il est important que, dans le cadre d'un programme de formation, les termes « acquisition de la langue » et « apprentissage de la langue » soient définis afin d'éviter ambiguïté et malentendus.

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils?

Etant donné les différentes théories sur les processus de l'apprentissage et le fait que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que leur enseigne le professeur, il est important de faire prendre conscience aux futurs enseignants et aux enseignants de la nécessité d'offrir à l'apprenant: « un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que les occasions d'utiliser la langue de manière interactive ». Ils doivent aussi admettre pour leur préparation « que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la

salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture, ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. »

Les lecteurs envisageront comment y parvenir dans le cadre d'un programme de formation ou d'enseignement, quelles possibilités peuvent être créées en classe et hors de la classe et ce que l'on entend exactement par « aptitudes physiques élémentaires »?

6.3 Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Depuis de nombreuses années, le *Conseil de l'Europe* « encourage une approche fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'utilisation de matériel et de méthodes qui permettront de répondre à ces besoins ». Toutefois, le *Cadre* ne préconise aucune méthodologie particulière d'enseignement des langues; il revient à chaque utilisateur – ici les formateurs et les enseignants – de définir ses objectifs et sa méthodologie.

6.3.1 Approches générales

On recommande généralement aux enseignants d'exposer les apprenants à un usage de la langue en situation réelle, d'utiliser des manuels, de concevoir des tâches et du matériel de classe spécifiques, de produire des tests et de les faire passer, de prendre des décisions quant aux activités de classe et de comprendre les opérations d'apprentissage de leurs apprenants.

Avant de mettre en œuvre de telles pratiques, il peut s'avérer efficace qu'ils explicitent comment ils pensent que leurs apprenants apprendront une langue seconde ou étrangère.

Le *Cadre de référence* fournit ici une liste de contrôle utile.

Attendez-vous des apprenants dont vous avez la responsabilité qu'ils apprennent une langue étrangère

- a. par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la L2
- b. par l'exposition directe à des textes (oraux et écrits) sélectionnés
- c. par la participation directe à une interaction communicative authentique
- d. par la participation directe à des tâches spécialement conçues en L2
- e. en autodidaxie par l'étude individuelle
- f. par la présentation, l'explication, des exercices et des activités d'exploitation avec quelque utilisation de la L1
- g. par la présentation, l'explication, des exercices et des activités d'exploitation en utilisant exclusivement la L2
- h. par la combinaison de certaines des activités ci-dessus en réduisant l'usage de la L1 et en augmentant l'étude individuelle
- i. par la combinaison des activités ci-dessus avec une planification de groupe et individuelle, une négociation en fonction des besoins de chacun, l'aide de l'enseignant, etc.

Cette liste ne rend pas justice à celle proposée en 6.4.1. Elle permet néanmoins de commencer à poser les questions importantes dont les réponses détermineront la pratique pédagogique.

En règle générale, on attend des apprenants qu'ils apprennent/acquièrent une L2 par

- a) l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
- b) l'exposition directe à des énoncés oraux et des textes écrits sélectionnés
- c) l'exposition au contenu et la participation à des activités négociées en fonction des besoins individuels.

Les formateurs envisageront la façon d'aider les stagiaires

1. à préparer une gamme d'activités de classe qui reflètent des utilisations authentiques de la langue et à l'utilisation des énoncés oraux et des textes écrits sélectionnés en L2
2. à sélectionner, adapter, composer, organiser et présenter des textes et selon quels principes
3. à faire preuve de souplesse dans la préparation des leçons afin de s'adapter aux réponses des élèves
4. à identifier et analyser les problèmes d'apprentissage rencontrés par chacun et à développer des stratégies adaptées aux individus

et comment ils le font en tant qu'enseignants.

Comme déjà mentionné, certaines activités de classe peuvent être une combinaison de présentations, explications, exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation toutes conduites en **L2** exclusivement et d'autres, une combinaison semblable d'activités mais en utilisant la **L1** pour conduire la classe, expliquer, etc.

En tant que formateur ou qu'enseignant, envisagez-vous

1. ce qu'il convient le mieux de faire en L1 ou L2?
2. la façon de donner les instructions, les consignes, les explications, et d'utiliser la L2 comme langue de la classe?

6.4.2 Le rôle des enseignants, des apprenants et des supports

Enseignants et apprenants ont chacun leurs rôles et leurs responsabilités dans le processus d'apprentissage. Ce sont les enseignants qui décident comment organiser le temps de la classe. Ils jouent également le rôle de modèle pour les apprenants puisque leur comportement observable reflète leurs attitudes et leurs convictions. Par ailleurs, on attend un certain comportement de la part des apprenants; parfois, ils peuvent travailler en collaboration avec l'enseignant, parfois avec leurs pairs, parfois de manière indépendante. Les supports

d'enseignement sont utilisés de différentes manières qui résultent toutes de décisions prises même s'il s'agit de décisions négatives.

Votre planification en tant qu'enseignant ou votre programme de formation clarifient-ils les rôles différents qu'un enseignant joue lorsqu'il propose des activités de différentes sortes aux apprenants? Les apprenants sont-ils informés de ce qu'on attend d'eux? Quel usage fait-on des supports d'enseignement et dans quels buts?

6.4.3 Le rôle des textes

Les textes oraux et écrits peuvent prendre un certain nombre de formes; ils peuvent être authentiques ou spécialement élaborés pour l'enseignement des langues. On peut aussi les utiliser de différentes manières. Enfin les apprenants peuvent aussi non seulement traiter des textes mais en produire.

Avez-vous, ainsi que vos stagiaires, explicité des critères pour

1. sélectionner différents types de textes?
2. analyser des manuels et du matériel pédagogique?
3. adapter ou élaborer vos propres textes?
4. dire, d'une part, comment les apprenants doivent réagir à une gamme de textes variés et, d'autre part, développer des modes d'écoute et de lecture différents?
5. être souple dans la préparation des leçons afin de s'adapter aux réactions des élèves?

6.4.4 Apprendre par les tâches et les activités

La façon dont les apprenants sont supposés apprendre par des tâches et des activités doit faire l'objet d'une décision. Ce sont les enseignants qui décident si une simple participation est suffisante ou si l'on attend une implication efficace dans la planification ou l'analyse des tâches et l'évaluation, ou encore s'il faut expliciter le travail de prise de conscience en référence « aux buts, à la nature et à la structure des tâches, aux exigences quant au rôle des participants, etc. ». De même, il se peut que les apprenants aient besoin d'une aide explicite afin d'utiliser les stratégies communicatives. Les enseignants peuvent choisir de faciliter la mise en œuvre de certaines stratégies ou d'utiliser des techniques de prise de conscience ou d'exiger des apprenants qu'ils suivent des procédures stratégiques explicites.

Accordez-vous de l'attention à la place des activités, des tâches et des stratégies dans le programme d'enseignement/apprentissage de la langue?

6.4.6 Compétences générales

Les compétences générales (voir chapitre 5.1) comprennent **la culture générale** (connaissance du monde), le **savoir socioculturel** et les **capacités interculturelles**, le **savoir-être** et le **savoir-apprendre**. Ceci mérite d'être souligné afin que leurs développements respectifs, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage d'autres matières du cursus, soient coordonnés. Il faut aussi expliciter l'approche que l'on a de ces développements.

Votre programme d'enseignement ou d'apprentissage s'intéresse-t-il à des façons de développer les compétences générales des apprenants?

Enseignants:

Que faites-vous pour le développement futur de compétences générales pertinentes?

Formateurs:

Votre programme prévoit-il le développement futur des compétences générales des stagiaires? A quels égards cela pourra-t-il être nécessaire?

6.4.6.5 Aptitudes à l'étude et apprendre à apprendre

Encourager les élèves et les étudiants à devenir des apprenants en langue indépendants et responsables représente peut-être l'ambition la plus importante d'un programme d'enseignement. Développer la capacité des stagiaires à apprendre à apprendre va de pair avec le développement de celle de leurs apprenants. On peut intégrer une gamme d'options méthodologiques et de sensibilisation à la prise de conscience ainsi que le transfert de responsabilité dans une approche expérimentale développée par les enseignants comme par les stagiaires envers leur propre apprentissage. Il faudrait apporter des informations sur ces approches et les évaluer pour faire des comparaisons afin de développer les modèles les plus efficaces.

Comment facilitez-vous, pour l'apprenant, l'apprentissage indépendant de la langue?

Formateurs:

Comment aidez-vous les stagiaires à développer leur indépendance par rapport à l'apprentissage de la langue? Dans le cadre de votre programme de formation, utilisez-vous une approche fondée sur l'expérience?

6.4.6.5. L'apprentissage autonome

L'apprentissage autonome doit être l'objectif ultime de l'enseignement.

Formateurs:

Votre programme de formation permet-il aux futurs enseignants de comprendre comment développer chez l'apprenant la faculté d'« apprendre à apprendre » d'une manière plus proactive que réactive en:

1. le sensibilisant aux options dont il dispose?
2. l'aidant à être plus clair en ce qui concerne les choix qu'il opère?

Vous envisagez quelles méthodes et techniques utiliser pour aider les stagiaires à prendre conscience de leurs propres stratégies et à les développer ultérieurement avant de développer une prise de conscience semblable chez leurs apprenants.

Enseignants:

Comment développez-vous la capacité des apprenants à apprendre à apprendre?

6.4.7 Compétences linguistiques

Le développement des compétences linguistiques est l'essence même de l'apprentissage d'une langue. On se concentrera sur plusieurs aspects:

6.4.7.1 L'apprentissage du vocabulaire

Votre programme de formation ou d'apprentissage développe-t-il chez l'apprenant des stratégies pour l'apprentissage des éléments lexicaux? Est-ce fondé sur une quelconque recherche action?

6.4.7.4 La compétence grammaticale

Dans les programmes de formation et dans l'enseignement, lors de la préparation des leçons, il faut être attentif à la « rentabilité communicative » élevée de certaines catégories grammaticales. Les stagiaires et les enseignants doivent prendre des décisions concernant:

1. les éléments de grammaire sur lesquels, en tant qu'enseignant, ils veulent se concentrer ou au contraire, auxquels ils veulent accorder moins d'importance,

2. la relation entre la progression grammaticale et le développement de la compétence communicative; par exemple, pour l'apprentissage de l'allemand, doit-on repousser la capacité des apprenants à parler du passé tant que l'on n'a pas enseigné la forme complexe des verbes forts?
3. la part de la contrastive dans un programme d'apprentissage – par exemple, pour les anglophones, les obstacles à apprendre l'allemand,
4. la question de savoir ce qui constitue une difficulté (d'apprentissage en langue). Y a-t-il des traits grammaticaux intrinsèquement plus « difficiles » que d'autre? Qu'est-ce qui est « fondamental »?
5. la façon inductive ou déductive par laquelle on attend (ou on exige) que les apprenants développent leur compétence grammaticale,
6. les types d'exercices formels (6.4.7.8) qui seront utilisés.

Votre programme de formation ou d'enseignement:

1. envisage-t-il les moyens de faciliter le développement de la compétence grammaticale de l'apprenant?
2. examine-t-il et évalue-t-il le rôle de la grammaire contrastive?
3. aborde-t-il le problème de la terminologie et de ce qui, en la matière, pourrait constituer un tronc commun à l'usage des enseignants et des apprenants de langues vivantes?

6.4.7.9 Prononciation

Votre programme de formation ou d'enseignement:

1. envisage-t-il les moyens d'aider l'apprenant à maîtriser la prononciation de la langue cible?
2. comprend-il un entraînement de l'oreille et des exercices de phonétique?
3. comporte-t-il un entraînement phonétique explicite destiné aux apprenants d'âges différents? Certaines formes d'entraînement sont-elles plus efficaces dans le cas d'apprenants jeunes/plus âgés?

6.4.7.10 Orthographe

Votre programme de formation ou d'enseignement étudie-t-il et illustre-t-il:

1. les moyens d'aider l'apprenant à maîtriser le système de l'écrit dans la langue cible (y compris l'écrit manuscrit)?
2. les problèmes d'orthographe qu'il rencontre?
3. la manière de favoriser la mémorisation?

6.4.8 Compétence sociolinguistique

Les programmes de formation ou d'enseignement pourraient proposer:

1. des textes, authentiques ou spécialement élaborés, afin de présenter les contrastes sociolinguistiques entre la société d'origine et celle de la langue cible;

Les programmes de formation peuvent aussi examiner et se concentrer sur:

2. des exemples de notation et d'analyses subséquentes;
3. différentes approches de l'enseignement explicite des composantes socioculturelles de la langue.

Enseignants et formateurs:

Convendez-vous de l'intérêt que pourrait présenter ce type d'étude pour les futurs enseignants ou estimez-vous qu'il ne faudrait l'aborder qu'après la formation initiale?

6.4.9 Compétences pragmatiques

Formateurs:

Convendez-vous de l'utilité de demander aux professeurs en formation d'analyser la complexité de la structure discursive de sorte qu'ils puissent aider l'apprenant à développer ses compétences pragmatiques?

Enseignants:

En tant qu'enseignants en exercice, aidez-vous les apprenants à développer des compétences pragmatiques?

6.5 Fautes et erreurs

Le Formateur:

Envisagera s'il convient que son programme de formation comporte une étude des attitudes et des mesures (6.5.1 et 6.5.2) à adopter en réponse aux erreurs (6.5.3) de l'apprenant.

Enseignants:

Quelles sont votre attitude et votre réaction face aux erreurs des apprenants?

Septième partie – Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

7.1 Description de la tâche

Le *Cadre* distingue trois catégories de **tâches** auxquelles participe l'apprenant de langue vivante:

1. les **tâches « cibles »**, « **de répétition** » ou « **proches de la vie réelle** » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage;
2. les **tâches de communication pédagogique** fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible; ces tâches ont des résultats identifiables;
3. les **tâches de pré communication pédagogique** constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes.

Votre programme de formation ou d'enseignement s'attache-t-il à définir les catégories de tâches?

Le formateur envisagera:

1. comment la compréhension de la nature et de la fonction des tâches aide les futurs enseignants dans la préparation des cours, des séquences d'apprentissage et/ou de kits d'apprentissage autonome;
2. comment les futurs enseignants peuvent faire comprendre les objectifs des différentes catégories de tâches aux apprenants dont ils ont la charge;
3. comment ils peuvent parvenir à un réel équilibre entre l'aisance/l'exactitude et le fond/la forme.

7.2 Réalisation de la tâche: compétences, tâches, conditions et contraintes, stratégies

L'apprenant, qui possède un éventail de compétences, rencontre diverses conditions et contraintes connexes aux tâches à accomplir.

Votre programme de formation ou d'enseignement examine-t-il les moyens d'aider les futurs enseignants à:

1. amener l'apprenant à mobiliser les savoirs et/ou les savoir-faire appropriés qui lui permettront le mieux de réussir les tâches proposées?
2. voir comment augmenter ou diminuer le niveau de difficulté des tâches de compréhension, d'interaction et de production?
3. sensibiliser l'apprenant aux stratégies distinctes qui peuvent l'aider à effectuer des tâches différentes?

7.3 Difficulté de la tâche

La difficulté d'une tâche procède de la combinaison complexe des compétences et des caractéristiques de l'apprenant, des conditions dans lesquelles la tâche est accomplie ainsi que de la nature de la tâche elle-même. En conséquence, il n'est guère possible de prévoir cette difficulté avec certitude.

Formateurs:

Votre programme de formation aide-t-il les futurs enseignants à:

1. comprendre la complexité de ladite difficulté?
2. envisager les moyens de faciliter l'exécution réussie de la tâche grâce à une phase préparatoire minutieusement construite?
3. concevoir des critères leur permettant de modifier le niveau de difficulté de la tâche?
4. élaborer des tâches différenciées qui prennent en compte:
 - i) les **caractéristiques cognitives** de l'apprenant soit:
 - a) son degré de familiarité avec le type de tâche, le sujet, le type de texte, la connaissance nécessaire du contexte, etc.;
 - b) ses aptitudes organisationnelles, interpersonnelles, interculturelles, etc.;
 - c) ses capacités opératoires abstraites, concrètes, etc.;
 - ii) les **caractéristiques affectives** de l'apprenant: confiance en soi, implication, motivation, condition physique, degré d'émotivité et attitudes;
 - iii) les exigences **linguistiques**: complexité de la langue, types de texte, présentation, longueur du texte, pertinence pour l'apprenant, types de réponse demandés;
 - iv) la présence ou l'absence d'**aide extérieure**: possibilité d'une aide linguistique, données contextuelles, répétition de la tâche, ouvrages de référence, modèles applicables, aide des autres apprenants;
 - v) le **temps** alloué;
 - vi) la nature du **but** de la tâche: résultats de tâches négociés par opposition à ceux qui ne le sont pas;
 - vii) la présence ou l'absence d'éléments **prévisibles** et/ou inattendus;
 - viii) les **conditions matérielles**: bruits de fond, enregistrements en studio, en milieu naturel;
 - ix) la nature des **participants** et leurs traits d'élocution: interlocuteurs coopératifs et bien disposés, débits de parole variables, cohérence, etc.;
 - x) l'**aide à la tâche**: présence/absence de consignes simples et suffisantes, tâches à effectuer seul ou en groupe?
 - xi) les **caractéristiques du texte** – complexité linguistique, type de texte, structure discursive, présentation matérielle, longueur, pertinence pour l'apprenant
 - xii) le **type de réponse attendu**

Enseignants:

Lesquelles des données ci-dessus retrouve-t-on dans votre programme d'enseignement?

Huitième partie – Diversification linguistique et curriculum

Ce chapitre s'intéresse aux implications de la diversification linguistique dans la conception du curriculum et traite de points tels que le multilinguisme et le multiculturalisme, les objectifs d'apprentissage différenciés, les principes de l'élaboration des programmes, les scénarios curriculaires, l'apprentissage permanent des langues, la modularité et les compétences partielles.

Certains programmes cherchent à développer les compétences plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant. Les compétences peuvent varier d'une langue à l'autre. On peut légitimement s'attacher davantage à l'acquisition de compétences culturelles dans une langue et favoriser l'acquisition de compétences linguistiques dans une autre. L'élaboration des programmes suppose des choix entre divers types et niveaux d'objectifs d'apprentissage dans le cadre de contextes d'enseignement différents.

Formateurs:

Votre programme de formation est-il en accord avec les finalités et les objectifs du curriculum et de sa conception?

Estimez-vous qu'une telle étude constitue une composante importante de la formation initiale ou qu'il convient de l'intégrer dans un programme de formation continue?

8.3.2 Scénarios curriculaires différenciés

Les deux exemples proposés par le *Cadre de référence* se rapportent à l'école primaire, au premier cycle du secondaire et au second cycle du secondaire.

Formateurs:

Votre programme de formation examine-t-il la conception de curriculum? Traite-t-il de l'inter relation entre les niveaux primaire et le secondaire dans votre système national? Vos stagiaires destinés au primaire ont-ils une quelconque connaissance ou expérience du secondaire et vice versa?

Enseignants:

Votre curriculum ou votre projet de curriculum tient-il compte de l'inter relation entre les secteurs primaire et secondaire dans votre système national? Quels éléments fonctionnent bien et quels sont ceux que l'on pourrait améliorer dans votre secteur?

8.4 Evaluation et apprentissages scolaires et extra- ou post scolaires

Le *Cadre de référence* affirme « qu'il est utile de considérer que le curriculum scolaire fait partie d'un curriculum plus large » et qu'il devrait donner aux apprenants « un répertoire plurilingue et pluriculturel initial différencié (...) ainsi qu'une meilleure conscience, une meilleure connaissance de leurs compétences et de leurs capacités et une plus grande confiance en celles-ci ... ». L'élaboration d'un *Portfolio européen des langues* est une manière de reconnaître officiellement le profil linguistique d'un individu et son voyage à travers les langues.

Votre programme de formation ou d'enseignement se réfère-t-il au *Portfolio européen des langues* ou l'utilise-t-il? Vous-mêmes ou vos stagiaires demandez-vous aux apprenants d'enregistrer leurs expériences langagières dans un *Portfolio* de ce type?

Neuvième partie - Evaluation

Le chapitre 9 présente les diverses finalités de l'évaluation et les types d'évaluation qui y correspondent à la lumière de la nécessité de réconcilier les critères concurrents d'exhaustivité, de précision et de faisabilité opératoire.

Dans ce chapitre du *Cadre de référence* on entend « évaluation » au sens « d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue ». Il traite des concepts de **validité**, de **fiabilité** et d'**exactitude des décisions** (9.1) et distingue judicieusement ce qui est évalué de l'interprétation de la performance et de la façon de faire des comparaisons. Il n'est jamais sous-entendu que l'évaluation faite par l'enseignant serait inférieure à celle des examens publics; les deux peuvent être mises en relation avec les Niveaux communs de référence dans le *Cadre de référence*.

9.2.2 Les critères pour atteindre un objectif d'apprentissage

Une réflexion sur l'évaluation exige que l'on se demande à quoi elle va servir. Si un enseignant ou un apprenant souhaite ou exige une image détaillée de la capacité langagière qu'un apprenant a acquise pendant un cours, il se reportera alors aux descripteurs d'activités communicatives (9.2.2.1) illustrés dans le chapitre 4. Si, par ailleurs, il faut que l'on ait un profil diagnostique de compétence, on a alors besoin des descripteurs qui servent de « cadre de référence partagé par le groupe des évaluateurs concernés »; on se servira dans ce cas des descripteurs d'aspects de connaissances particulières (9.2.2.2) décrits au chapitre 5.

9.3 Types d'évaluation

L'évaluation peut, dans la pratique, revêtir un certain nombre de formes, le *Cadre* en répertorie treize:

1. Evaluation du savoir (achievement)/Evaluation de la capacité (proficiency);
2. Evaluation normative (EN)/Evaluation critériée (EC);
3. Maîtrise/Continuum ou suivi;
4. Evaluation continue/Evaluation ponctuelle;
5. Evaluation formative/Evaluation sommative;
6. Evaluation directe/Evaluation indirecte;
7. Evaluation de la performance/ Evaluation des connaissances;
8. Evaluation subjective/Evaluation objective;
9. Evaluation fondée sur une échelle/Evaluation fondée sur une liste de contrôle;
10. Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé;
11. Evaluation holistique ou globale/Evaluation analytique;
12. Evaluation par série/Evaluation par catégorie;
13. Evaluation mutuelle/Auto-évaluation.

Formateurs:

En fonction du système et du contexte pour lesquels votre programme de formation est conçu, vous envisagerez:

1. les types d'évaluation qui correspondent aux besoins des apprenants dans le cadre de votre système/contexte particulier;
2. la manière d'aider les futurs enseignants à se familiariser avec ces types d'évaluation;
3. la manière de leur offrir l'occasion d'appliquer des types d'évaluation pertinents, d'explorer un éventail de techniques et d'évaluer les incidences de chacune sur leur enseignement.

Avec vos futurs enseignants vous pourrez également étudier de manière plus générale:

4. comment évaluer la performance communicative aussi bien que les connaissances linguistiques;
5. dans quelle mesure on peut se servir de l'évaluation pour stimuler l'apprentissage et l'enseignement;
6. comment utiliser différentes techniques d'évaluation et en interpréter les résultats;
7. quand et comment pratiquer l'évaluation continue/l'évaluation ponctuelle ainsi que les raisons sous-tendant ces options;
8. comment associer l'apprenant à l'évaluation et l'aider à s'auto-évaluer en matière tant d'apprentissage que de compétence.

Enseignants:

Lesquelles des questions ci-dessus vous paraissent-elles importantes?

9.4 Evaluation et utilisation d'échelles de compétence langagière

En annexe, le *Cadre* propose des exemples « d'échelles de tâches que l'apprenant est capable de faire. Ces échelles, notamment dans le cas des activités communicatives, peuvent servir à tracer le profil de résultat cible d'un sujet, d'un groupe ou d'un module donné ». L'une des applications évidentes des échelles de descripteurs est de rendre plus fiables les évaluations subjectives de performances particulières.

Formateurs d'enseignants:

Votre programme de formation étudie-t-il les échelles de descripteurs relatives aux activités communicatives? En propose-t-il une illustration?

Existe t il dans votre système un cadre de référence cohérent avec lequel il convient que les futurs enseignants se familiarisent? Vos futurs enseignants ont-ils la possibilité d'utiliser des échelles de descripteurs et de juger de leur facilité/difficulté d'application?

Quelles sont, parmi les échelles présentées en annexe du *Cadre*, celles que vos futurs enseignants seraient en mesure d'utiliser?

Votre programme de formation étudie-t-il différentes façons de concevoir des échelles et les avantages et les inconvénients qu'il y a à adopter des échelles existantes ou à élaborer des systèmes personnalisés?

Votre programme de formation aide-t-il les stagiaires à étudier et à mesurer la progression des apprenants?

Enseignants:

Utilisez-vous des échelles pour des activités communicatives? Sont-elles faciles ou difficiles à appliquer? Quelles échelles de l'annexe du *Cadre de référence* êtes-vous en mesure d'utiliser?

Avez-vous envisagé différentes façons de concevoir des échelles et les avantages et les inconvénients qu'il y a à adopter des échelles existantes ou à élaborer des systèmes personnalisés?

Etudiez-vous et mesurez-vous la progression des apprenants?

FICHES DE TRAVAIL

Fiche 1a Comment vous utilisez votre propre langue

Dans ce tableau, la première colonne énumère sept paramètres différents de la communication. La colonne 2 donne un exemple de ces sept paramètres dans un acte de communication, - expliquer au directeur le bris d'une fenêtre. Remplissez les autres colonnes pour des situations différentes. On a rempli certaines cellules pour limiter votre choix! Indiquez alors dans chaque colonne les changements dans le discours que cela entraîne.

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Où?	A l'école			
Votre rôle?	Elève		Client	
Interlocuteur? (la personne à qui vous parlez)	Le directeur			
Pour quoi faire?	Expliquer	Demander une autorisation		
A quel sujet?	Un bris de fenêtre			
Participation à la communication?	Interaction			Médiation (par exemple, transmettre des notes)
Canal de communication?	Oral			

Modification du discours

	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4

Fiche 1b Comment vous utilisez votre seconde langue

Cette fiche est très semblable à la Fiche 1. Dans les colonnes 2 et 3 vous remplissez les différents paramètres des actes de communication que vous pensez être capable de réaliser en langue seconde. Remplissez chaque colonne pour des situations différentes. Puis, pour chaque colonne, indiquez (i) ce que vous savez faire et, (ii) le genre de problèmes que vous pensez que vous aurez.

	Situation 1	Situation 2
Où?		
Votre rôle?		
Interlocuteur?		
Pour quoi faire?		
A quel sujet?		
Participation à la communication?		
Canal de communication?		

Ce que vous pouvez faire avec une relative aisance

	Situation 1	Situation 2

Les difficultés linguistiques que vous pensez rencontrer

	Situation 1	Situation 2

Comment vous résoudriez le problème ici et maintenant

	Situation 1	Situation 2

Fiche 1c Comment vous vous faites aider en langue seconde et comment vous parlez de la langue

Cette fiche est de nouveau semblable à la Fiche 1. Ici les deux colonnes sont remplies pour vous. Pour chaque colonne, indiquez (i) ce que vous pouvez déjà faire en langue seconde et, (ii) ce que vous pensez devoir encore apprendre.

	Situation 1	Situation 2
Où?	Salle de classe	Salle de classe
Votre rôle?	Apprenant	Apprenant
Interlocuteur?	Enseignant (ou autre apprenant)	Enseignant (ou autre apprenant)
Pour quoi faire?	Demander de l'aide (par exemple demander le sens de quelque chose)	Parler de la langue
A quel sujet?	Votre pratique de la langue	Les formes de la langue (phrases, noms et verbes, etc.)
Participation à la communication?	Interaction	Interaction
Canal de communication?	Oral (ou écrit)	Oral (ou écrit)

Ce que vous pouvez faire avec une relative aisance

	Situation 1	Situation 2

Ce qu'il vous reste à apprendre

	Situation 1	Situation 2

Comment vous résoudriez le problème ici et maintenant

	Situation 1	Situation 2

Fiche 2a

Première partie: Votre capacité à utiliser votre culture générale pour lire

Observez un journal ou un magazine acheté récemment.

- Choisissez un article que vous n'avez pas encore lu mais dont vous connaissez un peu le sujet
- Écrivez d'abord ce que vous savez sur ce sujet
- Essayez de vous créer une image mentale de ce sur quoi porte l'article
- Lisez l'article et voyez si vous aviez raison

Deuxième partie: Vos aptitudes à utiliser vos connaissances pour lire en langue étrangère

Dans la langue que vous apprenez, essayez de trouver un texte court qui porte sur un sujet qui vous est familier. Ce pourra être un journal, un texte d'Internet traitant d'un personnage ou d'un événement mondialement connu, un conte de fées ou même un texte religieux, une prière.

- Mettez en valeur ou soulignez les mots que vous connaissez déjà - y compris les noms de lieux ou de personnes.
- Essayez de créer une image mentale ou un scénario imaginaire de ce dont parle le texte;
- En utilisant les mots que vous connaissez et l'image que vous avez imaginée, essayez d'extraire le sens de tous les autres mots du texte;
- Regardez la façon dont les mots sont combinés. Pouvez-vous remarquer une, voire plusieurs structure(s)? Pouvez-vous découvrir certaines règles de fonctionnement?

Vous devriez essayer de développer cette stratégie qui consiste à **tirer le meilleur parti de ce que l'on sait déjà** lorsque vous traiterez des textes dans une autre langue.

Fiche 2b: Votre aptitude à structurer votre langue

Imaginez que vous devez expliquer un incident mineur (une vitre cassée) à un représentant de l'autorité (le proviseur du lycée).

Avec un ami,

- Écrivez le dialogue que vous avez effectivement eu avec le proviseur dans cette situation;
- Faites les changements nécessaires pour laisser un message sur son répondeur téléphonique;
- Faites les changements nécessaires pour lui envoyer une télécopie.

Fiche 2c1: Connaissance de la société dans laquelle vous vivez

Dressez la liste des éléments suivants à propos de votre pays:

- Quelles pièces d'identité avez-vous sur vous (si vous en avez)?
- Quels sont les groupes raciaux ou religieux qui vivent dans votre pays?
- Quelles sont les heures où l'on prend les repas?
- Quels genres de cadeau peut-on/doit-on offrir lorsque l'on est invité à dîner?

Ces particularités peuvent vous sembler très banales, mais si vous considérez les problèmes qu'elles peuvent poser aux étrangers, vous commencerez à comprendre l'importance du rôle qu'elles jouent. On peut en dire autant des aspects géographiques, historiques et politiques d'un pays.

Fiche 2c2: Compétences sociolinguistiques dans la langue seconde

Ecrivez le dialogue que vous pourriez avoir si vous demandiez à une banque ou à un promoteur un prêt pour votre appartement alors que vous ne disposez que de 30% du capital. Ensuite, répondez aux questions suivantes:

Dans la langue que vous apprenez, essayez d'écrire le même dialogue que dans la Fiche 2b pour expliquer un incident mineur (casser une fenêtre) à un supérieur hiérarchique (le proviseur, par exemple). Puis répondez aux questions suivantes:

- Avez-vous rencontré des difficultés importantes en ce qui concerne la justesse du langage (pour saluer votre interlocuteur, par exemple ou pour aborder le sujet)?
- S'il vous fallait traiter le sujet au téléphone, sauriez-vous comment commencer et comment finir?
- S'il vous fallait envoyer une télécopie ou un courrier électronique, sauriez-vous comment commencer et comment finir?
- Savez-vous quelle serait l'attitude convenable d'un élève de votre âge devant un proviseur dans la communauté dont vous étudiez la langue?
- Comment comptez-vous apprendre ces choses?

Fiche 2 d: Votre connaissance des sons de votre propre langue

Pour en savoir plus sur les sons de votre langue maternelle, pratiquez l'exercice suivant:

- Dressez la liste des groupes de consonnes qui peuvent se trouver au début des mots de votre langue. Sur quels modèles ces groupes de consonnes sont-ils construits? (Par exemple, en français, cl, cr, gl, gr, pl, pr, bl, br, tr, dr ont tous les lettres « l » ou « r » après la première consonne, et ces lettres elles-mêmes appartiennent à un certain type de consonnes).
- Dressez la liste de toutes les combinaisons de consonnes qu'on ne peut jamais trouver au commencement des mots de votre langue. (Par exemple, « pf... » en français)
- Quel est le plus grand nombre de consonnes que l'on peut trouver au début des mots de votre langue? (Trois en anglais, à condition que la première soit un « s »).
- Y a-t-il dans votre langue des consonnes, des groupes de consonnes, difficiles à prononcer ou à comprendre pour les étrangers? (En français, le « r », par exemple ou le « sp » pour les hispanophones).
- Y a-t-il dans votre langue des voyelles avec lesquelles les étrangers ont des difficultés?
- Les étrangers ont-ils des problèmes particuliers d'accent, de rythme, d'intonation, etc. dans votre langue?

Fiche 3a: Comment sont stockés les mots dans votre mémoire

Observez comment est organisée votre mémoire des mots pour votre langue maternelle. Prenez un papier et un crayon. Dans chacun des domaines suivants, comptez le nombre de mots auxquels vous pouvez penser en une minute:

- Les mots qui appartiennent au domaine de la **nourriture**;
- Les mots qui sont associés au mot *chaise* dans votre esprit;
- Les mots qui commencent par le son **pl...**;
- Les mots qui ont le même rythme et/ou le même accent que *télévision*, (ou **bicycle** en anglais);

Quel(s) mot(s) avez-vous cité(s) dans plusieurs séries?

Comparez vos résultats à ceux d'autres membres du groupe. Le nombre de mots pour chaque domaine était-il grossièrement le même? Y avait-il des choix semblables?

Faites maintenant la même chose dans la langue que vous apprenez.

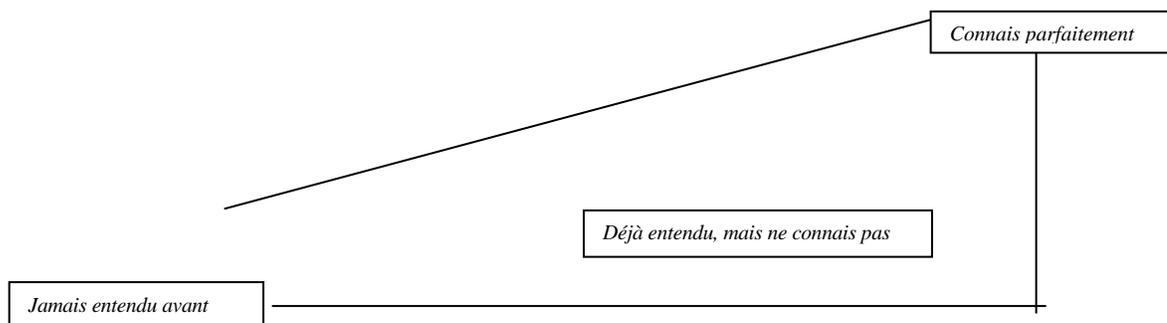
Fiche 3b: Les différents niveaux de votre connaissance des mots

Voici une liste de mots (extraits d'un livre de linguistique); essayez de les classer selon votre degré de connaissance:

- *acoustique - articulatoire - proposition - complément - mots - contexte.*

Sur un graphique, disposez ces mots selon le degré de connaissance que vous en avez: ceux que vous connaissez le moins en bas à gauche; ceux que vous connaissez le mieux en haut à droite et dites ce que vous en savez: *jamais vu, vu mais pas connu, etc.*

Faites maintenant la même chose dans la langue que vous apprenez



Fiche 3c: Diverses manières de connaître le sens des mots

Prenez le mot « doux » en français (ou « soft » en anglais).

- Associez-le avec le maximum de mot, par exemple, un temps doux (ou « a soft chair »).
- Quel est le contraire de « doux » (ou de « soft ») pour chaque expression que vous avez citée?
- Quels sont les significations communes aux différentes expressions citées comportant le mot « doux » (ou « soft »)?
- Que voulez-vous dire si vous demandez à quelqu'un en anglais: « Is the ice-cream soft yet? ».

Quels sortes de savoirs avez-vous mobilisés pour mener à bien la présente tâche?

Fiche 3d: La connaissance grammaticale que vous avez de votre propre langue

Prenez la phrase française « *Mon frère a acheté un nouveau vélo* »:

- Essayez de placer les mots dans un ordre différent, sans changer le sens de la phrase; Faites autant de phrases que vous pouvez avec certains des mots de la phrase (ou tous) et pas d'autres (Bien évidemment le sens sera différent);
- Changez l'ordre des mots d'une façon non acceptable en français; Essayez alors de déduire l'ordre des mots en français;
- Posez une série de questions basées sur cette phrase. Quelles modifications avez-vous faites pour les formuler?
- Combien de formes du verbe « acheter » pouvez-vous citer?
- Pouvez-vous citer des verbes qui ont des formes analogues à celles de « acheter »?

Fiche 4: Les aptitudes nécessaires à la lecture et à l'écriture

Voici une phrase en français, suivie de son équivalent phonétique:

Et puis moi j'ai dû acheter un bon pain de campagne pour mes frères et sœurs.

[e puʁi mwa ʒe dy aʃte œ bɔ̃ pɛ də kɑ̃paɲ pur me frɛr ze sœr]

- A l'aide des indices précédents, réécrivez de façon orthographique les mots notés à l'aide de symboles phonétiques qui suivent:
- [ʒə ʃɑ̃ʒ]_____ [mɔ̃ pɛr]_____ [œnaksidɑ̃ də vwatyʁ]_____
- Notez les problèmes que vous avez rencontrés pour déchiffrer ces mots.
- Maintenant, essayez de transcrire les mots qui suivent en alphabet phonétique:
- prendre_____ j'ai jeté_____ le cours d'anglais_____
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées pour écrire en alphabet phonétique?

La lecture ou l'écriture « normales » engagent des aptitudes qui sont une « seconde nature ». Pour accomplir la tâche ci-dessus ces aptitudes fonctionnaient au ralenti.

Fiche 4a: Les différentes sortes de textes que vous avez produits aujourd'hui

Dressez la liste des différents textes que vous avez produits tout au long de cette journée. Puis, essayez de les grouper selon:

- Qu'ils ont été dits, écrits, produits par le langage des signes ou notés en alphabet Braille;
- Le lieu où ils ont été émis;
- Les autres personnes associées à leur production et / ou à leur réception;
- Le support physique utilisé;
- Leur but.

Fiche 4b: Les textes rencontrés au cours d'un trajet de A à B par les transports en commun

- Dressez la liste de **tous** les textes rencontrés dans les transports en commun dans une ville de votre pays. A chaque fois que cela est possible, recueillez des documents.
- En groupe, transcrivez entièrement chacun de ces textes.
- Dressez la liste des difficultés que ces textes peuvent causer chez une personne qui ne connaît pas très bien votre langue.
- Pour chacune de ces difficultés potentielles, dressez la liste des tâches supplémentaires que l'étranger devra accomplir pour résoudre son problème.
- Pour chacune de ces tâches supplémentaires, imaginez le texte que l'étranger pourra produire et / ou recevoir.

Fiche 4c: Votre capacité à accomplir des tâches et à traiter des textes dans la langue que vous apprenez

- Etablissez une liste de **trois** tâches courantes que vous accomplissez réellement chaque jour.
- Décomposez chacune de ces tâches en tâches intermédiaires.
- Dressez la liste des textes qu'il vous est nécessaire de traiter pour effectuer chacune des tâches intermédiaires.
- Parmi les trois tâches principales, laquelle seriez-vous capable de réussir: a) le mieux dans cette langue seconde; b) laquelle réussiriez-vous le moins bien. Évaluez votre capacité à produire un langage correct et approprié pour chacune des tâches mentionnées.

Fiche 5a: Les sons, les mots et la grammaire de la langue que vous apprenez

Dans la langue que vous apprenez, essayez de pratiquer les tâches qui suivent:

Trouvez un locuteur dont la langue maternelle est la langue que vous apprenez (ou un locuteur la parlant couramment); organisez une rencontre avec lui, et enregistrez cet entretien pendant lequel vous parlerez un peu de vous-même, et vous lui raconterez une histoire. Transcrivez cinq minutes de l'entretien.

- Ecoutez l'enregistrement de votre voix, et notez les sons qui vous posent problème.
- Faites la liste des mots qui vous ont posé un problème.
- Regardez votre transcription. Quelles règles avez-vous suivies pour les différentes formes verbales que vous avez utilisées?
- Qu'avez-vous le mieux **réussi** au cours de cet entretien?

Fiche 5b: Vos besoins spécifiques, votre manuel et votre programme de langue vivante

- Pour votre langue seconde, faites un tableau du même type que celui de la Fiche 1 mais plus grand, et inscrivez-y: - les différents lieux où il vous sera utile de pouvoir utiliser la langue seconde; - avec qui vous communiquerez et dans quel rôle; ce que vous accomplirez par la communication; quel sera le sujet de cet échange; de quelle manière vous participerez à la communication; et enfin, sur quel support vous communiquerez.
- Créez un tableau du même type pour votre manuel de langue ou pour les autres moyens pédagogiques dont vous disposez. Essayez de trouver sur quels principes ces matériaux pédagogiques sont conçus, en utilisant, chaque fois que cela est possible, les catégories exposées dans le *Cadre de référence*;
- Créez enfin un tableau du même type pour le programme de langue que vous devez suivre.
- Comparez les trois tableaux. Dans quelle mesure correspondent-ils les uns aux autres?

Fiche 5c: Réflexion sur l'apprentissage d'une langue seconde

Pour réfléchir à la façon dont vous participez à votre processus d'apprentissage, essayez de pratiquer les activités suivantes:

- Évaluez sur une certaine période comment vous utilisez la langue seconde. Retrouvez-vous dans votre pratique certaines des caractéristiques des apprenants débutants ou intermédiaires énumérées dans l'Unité 3? Par exemple, l'emploi des verbes est-il constant ou irrégulier? Y a-t-il des contextes où cet emploi a plus varié que dans d'autres? Si oui, pourquoi?
- Notez soigneusement pendant une certaine période les stratégies que vous utilisez pour apprendre. Laquelle de ces deux approches préférez-vous: lire et écouter de longues séquences de la langue, ou bien étudier un manuel ou une grammaire - et donc apprendre le système de la langue de façon formelle? Est-ce que vous combinez ces deux approches?
- Observez dans quelle mesure vous êtes dépendant des manuels et des enseignants pour vous guider dans votre apprentissage. Y a-t-il des décisions logiques que vous prenez de votre propre initiative parce que vous savez que certaines démarches pédagogiques fonctionnent ou ne fonctionnent pas dans votre cas?
- Quelle importance accordez-vous aux tests, aux contrôles, aux examens?
- Qu'est-ce qui vous motive le plus pour continuer à apprendre votre langue seconde:
 - L'intérêt que vous éprouvez pour cette langue et pour ceux qui la parlent?
 - L'intérêt que vous éprouvez pour les langues en général?
 - Le fait que vous ayez réussi à apprendre des langues vivantes jusqu'à ce jour?
 - L'enthousiasme de vos professeurs, de vos parents, et de vos amis?

SECTION III

**A L'USAGE DE CEUX QUI CONÇOIVENT, ORGANISENT,
TRANSMETTENT UN ENSEIGNEMENT DES LANGUES
VIVANTES ET EN EVALUENT LA QUALITE**

Introduction

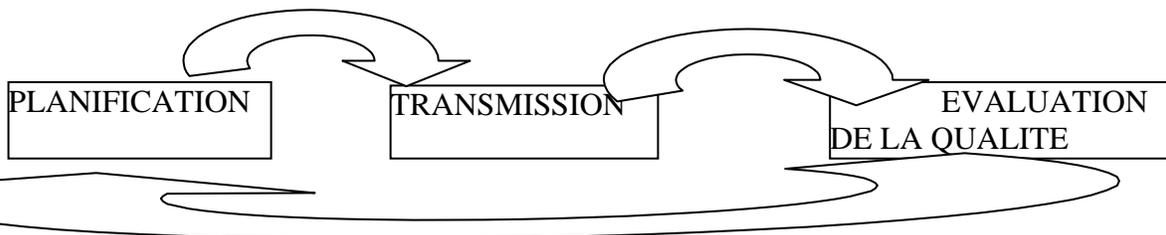
Cette section est destinée aux responsables, quels qu'ils soient, de l'enseignement des langues vivantes. Bien que la plupart de ces responsables soient, ou aient été d'abord praticiens de l'enseignement, ce chapitre traite de questions qui ne relèvent pas de la classe: les décisions relatives à la planification, notamment en ce qui concerne la conception des programmes aux niveaux national, régional ou institutionnel, la transmission et l'organisation des activités d'apprentissage et les méthodes et procédures de la maîtrise de la qualité et de l'assurance qualité. On espère donc qu'il sera pertinent et utile pour les membres des commissions de réforme des programmes, les chefs d'établissement, les inspecteurs et tous ceux qui sont partie prenante dans la gestion de l'enseignement des langues, les chefs de départements de langues - et les enseignants qui souhaitent enrichir leur compréhension du contexte dans lequel ils enseignent et des considérations qui interviennent lors de la prise des décisions qui affectent leur travail.

Ce Guide s'appuie sur quatre des guides antérieurs dans la série des guides pour les utilisateurs du *Cadre de référence*:

- Décideurs de la politique éducative, de André Baeyen et Rune Bergtoft
- Concepteurs de programmes, de Gé Stoks
- Responsables de l'éducation des adultes, de Tony Fitzpatrick et Mike Makosch
- Assurance qualité et maîtrise de la qualité, de Peter Brown et Frank Heyworth

Les points traités dans ces guides de l'utilisateur sont présentés ici comme un processus éducatif et de gestion cohérent, ou qui devrait l'être. Les décisions relatives aux programmes nationaux sont prises dans le contexte plus large des finalités politiques et éducatives.

Les décisions relatives aux programmes régionaux, institutionnels ou locaux sont en grande partie tributaires de modalités d'ordre pratique et organisationnel: possibilité d'enseigner ou d'apprendre, existence d'éducateurs convenablement formés et de ressources appropriées, l'utilisation optimale du temps consacré à l'apprentissage des langues. De même, les décisions relatives à la planification doivent tenir compte des mesures prises pour assurer et évaluer la qualité - les objectifs sont-ils atteints? Les besoins et les désirs de tous ceux qui constituent la clientèle - apprenants, parents, employeurs, etc.- sont-ils satisfaits? On peut visualiser ces intérêts de manière linéaire: avant - la planification du processus et la conception du curriculum; pendant - questions d'organisation et de transmission; après - l'évaluation des produits et le contrôle de la qualité. C'est en fait dans cet ordre qu'ils apparaissent dans les différentes sections de ce Guide mais uniquement pour la commodité. Ces différents éléments font partie d'un continuum dans lequel un feedback en boucle, par exemple, devrait permettre que les résultats des procédures d'évaluation de la qualité aient une influence sur la programmation, la conception et la transmission de l'enseignement des langues et que les critères appliqués pour le processus d'assurance qualité soient établis en fonction des décisions et des objectifs du curriculum.



Cette partie du Guide est divisée en trois sections, chacune comprenant deux rubriques

<i>Section 1</i>	<i>Conception et révision du curriculum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Questions générales</i> - <i>Renvois aux parties pertinentes du CEC</i>
<i>Section 2</i>	<i>Organisation de l'apprentissage de langues</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Questions générales</i> - <i>Renvois aux parties pertinentes du CEC</i>
<i>Section 3</i>	<i>Maîtrise de la qualité et assurance qualité</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Questions générales</i> - <i>Renvois aux parties pertinentes du CEC</i>
<i>Il y a des Fiches de travail à la fin de chaque section</i>		

La première section propose une description des principes essentiels de la conception et de la révision du curriculum respectivement et des questions qu'elles soulèvent et elle est centrée surtout sur le secteur scolaire.

Dans la deuxième, on étudie la transmission et l'organisation des activités d'apprentissage des langues mais dans une optique plus large qui prend aussi en compte d'autres situations, comme celles des écoles privées.

La troisième section traite des différents aspects de l'évaluation de la qualité et de la maîtrise de l'enseignement en langues.

La deuxième partie de chaque section donnera des références et renverra à des parties du CEC qui traitent notamment des principes et des questions présentés en section un. Cela ne signifie pas que l'ensemble du CEC ne soit pas pertinent; on essaie d'illustrer l'utilisation du guide pour éclairer des principes particuliers et contribuer à une étude des choix possibles et des décisions à prendre en toute connaissance de cause.

La première partie de chaque section donnera une orientation générale; elle peut être lue sans se référer constamment au CEC. C'est la seconde partie qui renvoie le lecteur aux parties correspondantes du CEC. Outre les questions posées à la fin des différentes parties du CEC, on en posera un certain nombre d'autres relatives à la planification, à l'organisation, à la transmission et à l'évaluation de la qualité dans l'enseignement des langues comme matière à réflexion.

On a ajouté des fiches de travail à la fin. Elles développent les questions de réflexion que contiennent le CEC et les guides originaux pour les utilisateurs. Les fiches proposent un cadre structuré pour l'étude des problèmes et des principes en question et des suggestions sur la façon de les appliquer dans le contexte professionnel de l'utilisateur. Elles sont conçues pour une utilisation en groupe dans des activités de formation continue ou comme partie intégrante d'un processus de planification, par exemple lorsqu'une commission de réforme des programmes commence à travailler; elles peuvent aussi, évidemment, servir de base à une réflexion personnelle.

Le Guide veut apporter un complément aux contenus du *Cadre européen de référence* et introduire des sujets que ce dernier ne traite pas ou seulement de manière superficielle.

CHAPITRE 5 - CONCEPTION ET REVISION DE PROGRAMMES SCOLAIRES

Gé Stoks

Introduction

Ce chapitre se divise en trois grandes parties:

Dans la section 1, on examinera les questions principales qui se posent relativement à la conception et à la révision de programmes et à leur mise à jour. On y discutera des problèmes les plus importants que doivent traiter les ministères, les commissions de réforme des programmes ou les autres organismes qui ont en charge le réaménagement ou la réactualisation des programmes de langues vivantes dans le système scolaire. La définition du mot « curriculum » tel qu'il est utilisé dans ce guide est celle de R. Walker; elle ne se limite pas au document écrit mais inclut aussi les perspectives plus larges du processus éducatif: « Le curriculum renvoie au *contenu* et à la *finalité* d'un programme éducatif ainsi qu'à leur *organisation* » (Walker, 1990).

Il est rare que la conception de programmes parte de zéro et, même lorsque des réformes majeures du système scolaire sont mises en place, il reste toujours une tradition, et les responsables de la conception du curriculum tiendront compte de versions antérieures et de la tradition. En conséquence, les termes révision ou réaménagement et mise à jour des programmes semblent les plus appropriés. Bien que cette section soit destinée à donner une orientation générale, on renverra occasionnellement aux parties pertinentes du CEC. En bref, cette section a pour but de donner au lecteur une introduction générale qu'il peut lire sans se référer constamment au CEC.

Dans la section 2, on traitera en détail les problèmes soulevés par la section 1. On invite le lecteur à consulter les parties citées du CEC et à les lire attentivement. Outre celles posées à la fin des différentes parties du CEC, on ajoutera quelques questions pour aider le lecteur dans sa réflexion.

La section 3 contient des fiches et des instructions. Elles peuvent être utilisées pour une réflexion personnelle ou dans des activités de groupe, par exemple au commencement du travail d'une commission de révision. Elles visent à renforcer la prise de conscience, à montrer quelle valeur l'utilisation du CEC ajoutera au travail sur le curriculum et à donner aux utilisateurs futurs une expérience pratique du CEC.

1. Les questions et principes les plus importants pour la conception, la révision et la mise à jour du curriculum

- Tendances générales

Dans une société qui change à une vitesse toujours croissante, les autorités éducatives doivent affronter la nécessité de mettre à jour les instructions officielles afin de préparer les jeunes à leur rôle social futur. Cette évolution rend aussi nécessaire l'adaptation régulière des programmes scolaires aux besoins changeants de la société. Le domaine des langues vivantes ne reste pas en dehors de ces évolutions. De tous les changements dont nous avons été témoins au cours des dernières décennies, ceux qui suivent sont particulièrement pertinents en ce qui concerne la planification et la conception des programmes de langues vivantes:

- Changement de la population scolaire.

Dans les quarante dernières années, la population scolaire de nombreux pays est passée d'une population relativement homogène du point de vue ethnique à une population multilingue d'une très grande variété. Les causes en sont les migrations dues à la réunification familiale, l'arrivée d'un grand nombre de réfugiés et l'internationalisation du monde du travail. De nombreuses écoles doivent désormais relever le défi d'éduquer dans nos écoles des enfants d'origines linguistiques très diverses et avec des préférences d'apprentissage aussi variées. Cet état de fait a déjà conduit à reconsidérer non seulement les programmes en L1, puisque les enfants n'ont plus la même langue maternelle, mais aussi l'offre des langues vivantes dans le curriculum. Puisque l'on tient compte des origines pluriculturelles et du souhait de développer encore ce pluriculturalisme, il faut trouver une approche cohérente et méthodique. Le CEC peut servir de guide lorsque ces problèmes sont soulevés dans une commission de réforme des programmes ou lorsque ces principes se concrétisent après avoir été acceptés et mis en œuvre.

- Mobilité internationale

Conséquence de la situation précédente, on trouve la conscience croissante de la nécessité d'avoir des compétences en langues dans tous les secteurs de la vie sociale. Avec la mondialisation de l'économie, de plus en plus de gens travailleront dans un environnement international dans lequel les compétences en langues sont vitales. Les nouveaux Etats membres du Conseil de l'Europe, ceux d'Europe centrale et orientale, ont déjà dépensé beaucoup d'efforts et d'énergie pour la réforme des programmes de langues vivantes, allant d'un apprentissage fortement dominé par l'apprentissage du russe à celui de langues plus diverses. Dans les Etats membres plus anciens, les langues occupent une place de premier plan dans les préoccupations politiques.

De nombreux pays ont pris des mesures pour encourager l'apprentissage des langues vivantes. Comment satisfaire les nouveaux besoins de la société et des apprenants individuels, comment créer un système transparent de certifications en langue et comment créer un espace dans le programme pour des qualifications partielles, des formes d'éducation bilingue ou de reconnaissance des expériences linguistiques extra scolaires: sur toutes ces questions le CEC peut apporter une aide et un conseil.

- *Information nouvelle et technologies de la communication*

Dans les domaines de l'information et des technologies de la communication, les progrès nous ont laissés sans voix. Il y a moins de dix ans, seuls les universitaires utilisaient le réseau de communication d'Internet. Il est maintenant utilisé par des millions de gens et gouvernements et ministères considèrent qu'il est vital que les étudiants apprivoisent ces nouvelles technologies. En outre, elles ont ouvert un champ énorme de possibilités pour l'apprentissage des langues avec de nouveaux cours multimédias sur cédéroms, DVD ou Internet, avec aussi le courrier électronique, les forums de discussion (les « chats ») et un très grand nombre de données et de textes disponibles dans presque toutes les langues. Nombre de ces nouvelles technologies n'ont pas encore été exploitées en vue de l'apprentissage des langues. Apprendre les langues dans un environnement digital d'apprentissage impose de nouvelles exigences à l'enseignant, au concepteur de cours et à l'apprenant. Ici encore, le CEC peut servir de guide lorsqu'on prend en compte ces développements.

- *Moins d'intervention de l'état*

Tandis que certains pays ont un système éducatif essentiellement centralisé avec ses instructions et sa réglementation détaillée, dans d'autres, les gouvernements et ministères ont tendance à « prendre leur distance » et à laisser une plus grande autonomie aux écoles. On y considère qu'un système centralisé ne peut plus être à la hauteur d'une tâche qui consisterait à mettre en place, de façon centralisée, des mesures pour un système scolaire où les besoins et les problèmes locaux sont très différents. Au lieu d'affecter des fonds spéciaux pour des buts particuliers, la tendance est que les écoles reçoivent désormais un budget global et on les encourage à prendre leurs propres décisions. Les écoles peuvent dépenser cet argent de manière différente pour avoir un profil scolaire particulier, par exemple en mettant l'accent sur les langues vivantes, les sciences, les arts ou les nouvelles technologies. Cette politique a des effets sur la conception des programmes puisqu'elle a une incidence sur le degré de détail présenté, spécificité de la description d'un curriculum national, et la relation entre le curriculum au niveau national et celui que l'on élabore aux niveaux régional, local ou d'établissement. Le CEC peut servir de guide en ce sens qu'il peut aider à étudier les choix à faire aux différents niveaux.

- *Programmes de langues vivantes*

Dans cette partie du Guide nous abordons les programmes élaborés par les organismes sous contrôle de l'état ou subventionnés par l'état, c'est à dire les établissements d'enseignement primaire, secondaire et professionnel, les enfants de 5 à 18 ans, en insistant sur le secteur de l'enseignement secondaire, de 10/12 ans à 18/19 ans

En règle générale, les programmes de ces secteurs éducatifs préciseront les composantes suivantes:

- Les langues offertes. On distingue souvent entre la première et la deuxième langue, la troisième, voire la quatrième. Dans le primaire, certains pays offrent un choix de langues; pour d'autres, il y en a une obligatoire. Dans le secondaire, c'est l'anglais qui

domine dans tous les pays à l'exception du Royaume uni et de l'Irlande mais la plupart offrent un grand choix d'autres langues. Malheureusement, s'il y a souvent un grand choix en théorie, en pratique il n'est pas facile d'utiliser la possibilité que l'on aurait d'enseigner une langue de moindre diffusion à cause du manque d'enseignants ou d'un nombre insuffisant d'élèves qui voudraient l'apprendre. Une autre question à laquelle doit répondre la politique linguistique, c'est la place des langues minoritaires dans un pays donné. Offre-t-on aux enfants qui parlent une de ces langues la chance de l'étudier à l'école et que cette étude soit validée? Le temps passé à l'entretien de la langue maternelle l'est-il au détriment des langues étrangères? Ou bien l'offre est-elle étendue aux enfants qui n'appartiennent pas à cette minorité afin qu'ils puissent aussi apprendre cette langue? Par exemple, des enfants turcs peuvent-ils choisir le turc au lieu de l'allemand, même si la plupart des enfants de la classe choisissent l'allemand, ou les mesures sont-elles étendues de sorte que les enfants qui ne sont pas d'origine turque puissent aussi apprendre le turc?

Les langues des pays voisins sont aussi maintenant enseignées dans de nombreux pays. On élabore de nouvelles méthodes pour enseigner les langues proches et leur place relativement aux autres langues du curriculum doit être clarifiée, notamment lorsque ces dernières sont déjà enseignées dans le primaire et ce pour assurer un suivi convenable au niveau du secondaire.

Enfin, pour diversifier le programme des langues vivantes et encourager l'apprentissage de plusieurs langues, on recherche des solutions au problème du temps disponible en offrant des certifications intermédiaires et des formes d'éducation bilingue. Tous ces points sont traités dans le chapitre 8 du CEC.

- Habituellement, les programmes nationaux fournissent un noyau commun et une spécification des niveaux à atteindre. Le CEC peut aider à la révision de choix passés. Il est important que soit développé un curriculum cohérent pour toutes les langues enseignées dans une école de façon à encourager la collaboration des enseignants entre eux et que les apprenants profitent des compétences acquises dans n'importe lequel des cours de langue. Le chapitre 4 qui décrit les catégories à étudier constitue un guide à ce sujet. Il signale aussi les catégories qui se prêtent à l'étalonnage. En ce sens, le CEC offre un cadre extrêmement cohérent pour la description des niveaux généraux, et un ensemble d'échelles étalonnées pour un certain nombre de sous-catégories. Dans chaque cas, il reste à décider quel sera le degré de précision. En règle générale, le système scolaire devra disposer de descriptions de niveaux plus détaillées que les six niveaux d'ensemble présentés au chapitre 3 du CEC. Il serait difficile autrement de faire des distinctions dans les classes ou encore de montrer le progrès réalisé dans une période de temps raisonnable. Le CEC donne enfin des indications sur la façon de diviser les niveaux en fonction des buts propres à l'école (voir exemple 1 en 3.5).
- Un programme national contient aussi normalement une présentation argumentée dans laquelle on expose l'approche choisie, le choix des niveaux et des catégories. En l'absence de théorie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues universellement acceptée, le CEC offre tout de même un panorama des opinions courantes en la matière. Sur ce point, on renverra les utilisateurs du CEC au chapitre 6.

- Comme un programme de langues vivantes fait habituellement partie du curriculum plus vaste d'un secteur scolaire donné, il faut décrire de quelle façon le programme de langues vivantes peut contribuer à des buts éducatifs plus larges tels que l'encouragement de l'apprenant à l'autonomie, à l'acquisition de compétences sociales et à apprendre à apprendre. On trouvera des suggestions à ce sujet dans la partie sur les compétences générales du CEC (Parties 5.1 et 6.4.6).
- Enfin, il est important de se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas un monopole de l'école et qu'il ne s'arrête pas quand la scolarité s'achève. Idéalement, l'école devrait aussi préparer les élèves à utiliser au maximum toutes les occasions d'apprendre des langues, en famille, par les médias, les échanges, les voyages à l'étranger, etc. et de trouver des moyens de valider leurs expériences d'apprentissage. Le *Portfolio européen des langues* est un outil qui peut jouer un rôle important à cet effet. Le chapitre 8 mentionne brièvement le Portfolio. Pour plus d'information on peut consulter le site du Conseil de l'Europe: <http://culture.coe.int/portfolio>

2. La conception, la révision et la mise à jour de programmes: conseils pour l'utilisation du CEC

Dans cette section, nous étudierons de manière plus détaillée les questions présentées en section 1 et nous nous référerons plus directement aux parties correspondantes du CEC. On résumera brièvement le point principal, on renverra le lecteur à la partie pertinente du CEC et on l'invitera à examiner à la fois les questions posées dans le CEC et les questions supplémentaires soulevées par ce Guide.

- Le choix des langues proposées par le programme et comment provoquer des occasions de développer et valoriser le plurilinguisme
- Les niveaux communs de référence et le système scolaire
- Les catégories pour décrire la langue dans le programme
- Une approche raisonnée du programme de langues vivantes
- Les langues, l'information et les technologies de la communication
- La validation de l'apprentissage extra scolaire des langues

2.1 Le plurilinguisme et le programme

L'un des principes clés du Conseil de l'Europe est la promotion du plurilinguisme. Les citoyens européens devraient être en mesure d'apprendre plus d'une langue en plus de leur langue maternelle. Ce n'est toutefois pas toujours facile compte tenu des pressions exercées par d'autres disciplines du programme qui exigent du temps. Le chapitre 8 du CEC développe la notion de plurilinguisme. On y soutient qu'on ne doit pas considérer l'apprentissage de plusieurs langues comme un processus par lequel un individu apprend une langue après l'autre, ou à côté de l'autre, mais que le plurilinguisme est une compétence complexe dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Il est important de se souvenir de cela lorsqu'on rédige des programmes de langues vivantes et de concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue doit toujours être observé conjointement avec l'enseignement des autres langues.

Il est intéressant aussi d'examiner comment on peut exploiter la diversité linguistique qui existe déjà dans de nombreuses écoles du fait de l'origine multiethnique de la population scolaire pour développer le plurilinguisme.

En plus de ces questions posées à la fin du chapitre 8, les lecteurs envisageront éventuellement les points suivants:

1. Comment peut-on exploiter la diversité linguistique déjà existante dans les écoles pour développer une compétence plurilingue?
2. Comment peut-on encourager les enseignants à dépasser les limites de leur propre langue et à coopérer pour développer une compétence plurilingue?
3. Comment peut-on préparer convenablement les enseignants pour faire face à la diversité linguistique en classe?
4. Quelles sont les conséquences de la compétence partielle ou de l'éducation bilingue sur la satisfaction que les enseignants tirent de leur travail?

2.2 Les Niveaux communs de référence et le système scolaire

Dans la plupart des programmes, les niveaux à atteindre sont indiqués. Toutefois, le problème est souvent que les descriptions de niveaux ne sont pas claires pour quiconque est hors du système. Peu à peu, chacun à l'intérieur du système, enseignants, parents, élèves, se fait une idée du niveau atteint par un élève moyen du second cycle du secondaire, par exemple, mais une note donnée ne signifie pas grand chose hors du système. Si un élève va à l'étranger avec son diplôme de fin d'études qui indique « Anglais, 7 », un employeur dans un autre pays n'aura pas la moindre idée de ce à quoi ce 7 correspond.

A cause de la mobilité croissante, le besoin d'un système plus transparent de description des niveaux grandit. Les raisons de ces développements sont décrites au chapitre 3 du CEC mais aussi dans la partie 2.2. Le chapitre 9 et les annexes fournissent des informations plus techniques ainsi que des exemples d'échelles.

Les Niveaux communs de référence sont des points de référence internationalement reconnaissables. On peut les utiliser de diverses manières. On peut les faire entrer dans un portfolio et les utiliser pour l'auto-évaluation. La possibilité d'une auto-évaluation est particulièrement importante lorsque les apprenants ont acquis des compétences pour lesquelles ils n'ont pas de certification reconnue. Ils peuvent confronter les niveaux communs de référence aux descripteurs pour évaluer leur propre capacité et vérifier la qualité de leurs compétences. Cependant, des autorités nationales peuvent également calibrer leurs certifications officielles sur les niveaux communs de référence et indiquer ainsi à quel niveau une note donnée correspond sur les niveaux en question. Les élèves qui quittent l'école à la fin du secondaire peuvent, de la sorte, décrire leur compétence de façon transparente au

plan international. En outre, si des apprenants souhaitent continuer leurs études dans un organisme privé, ils peuvent témoigner clairement du niveau qu'ils ont déjà atteint.

Toutefois, les six niveaux ne sont pas toujours considérés comme suffisants dans l'optique du système scolaire dans lequel on exige des distinctions plus fines pour prouver les progrès dans un temps assez court. Le CEC donne des conseils sur la façon de faire ces distinctions plus fines dans les parties 3.4 et 3.5.

Outre les questions soulevées au chapitre 3, le lecteur envisagera éventuellement les points suivants:

1. Jusqu'à quel point pensez-vous que les descriptions de niveaux utilisées dans votre contexte soient transparentes pour ceux qui ne sont pas dans le système?
2. Pensez-vous qu'il soit souhaitable que vos diplômes nationaux soient mis en relation avec les niveaux communs de référence?
3. Pensez-vous que six niveaux de référence soient satisfaisants ou que l'on ait besoin de distinctions plus fines ou de subdivisions dans votre système?

2.3 Les catégories de description des langues dans le curriculum

Lorsqu'ils élaborent un programme, les concepteurs se trouvent face à une gamme étendue d'options parmi lesquelles ils peuvent faire des choix. Les catégories sont sélectionnées selon la fonction du document. Un document qui se veut prescriptif aura des catégories différentes d'un document qui vise à donner des conseils ou fournir des critères à mettre en oeuvre au niveau régional ou local.

Le CEC a pour fonction principale d'aider les concepteurs à faire des choix en toute connaissance de cause. D'un chapitre à l'autre, on les invite constamment à réfléchir à un aspect particulier de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue et d'en examiner la pertinence par rapport à leurs buts et à leurs situations. D'après l'expérience acquise à ce jour, nous savons qu'il n'est pas facile d'entrer dans le CEC et de se faire une opinion sur chaque partie. La gamme très étendue des options peut s'avérer décourageante même pour les praticiens chevronnés. En outre, le travail d'une commission de réforme des programmes se fait presque toujours sous la pression du temps. En général, on élabore un projet initial que l'on diffuse largement pour consultation. Les utilisateurs du CEC pourraient commencer par un réexamen des catégories de leur document actuel. De plus, ils peuvent souhaiter l'étude d'un nombre limité de questions plutôt que de les poser toutes. On suggère, pour commencer, les points suivants:

- Cela a-t-il un sens de faire entrer le contexte de l'utilisation de la langue dans le curriculum?
- Est-ce approprié de faire les distinctions fines suggérées par le CEC et de distinguer, par exemple, entre interaction orale et production orale ou d'inclure la médiation?
- Est-ce que les thèmes, tels qu'ils sont mentionnés dans *Un Niveau seuil*, sont pertinents pour le programme que l'on élabore?
- Doit-on mentionner les types de textes?
- Doit-on préciser les tâches?
- Quel est le rôle des stratégies et doit-on les préciser?

Après avoir débattu de ces points, les lecteurs pourront revoir les chapitres 4 et 5 et examiner les questions à la fin de chaque partie. Ils décideront alors d'inclure ou pas les catégories dans leur programme.

2.4 Une logique pour un programme de langues vivantes

Un programme de langues vivantes est révisé ou réactualisé quand on a l'impression que la version ancienne n'est plus adéquate. Dans la section 1, on a souligné quelques-uns des changements, tels que la mutation de la population scolaire et l'évolution du domaine de l'information et des technologies de la communication, qui obligent à mettre à jour les programmes.

Mais les opinions sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes changent aussi. Bien « qu'il n'y ait pas, à l'heure actuelle, de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage » (CEC 6.2.2.1), encore y a-t-il des hypothèses, quelquefois controversées, qu'une commission de réforme de programmes voudra éventuellement adopter.

Les enseignants qui ont enseigné les langues vivantes pendant les 30 dernières années sont souvent gênés par cette absence de consensus et toutes les recherches qui ne débouchent sur rien. Ils ont vu les modes passer et sont sceptiques quand, dans un nouveau programme, on présente de nouvelles méthodes d'enseignement des langues. Il y a une grande incertitude sur des choses telles que le rôle de la grammaire (combien et quand), la prononciation (doit-on être tolérant avec les fautes au début ou strict), les stratégies (la place des stratégies de compensation), l'autonomie de l'apprenant (comment puis-je développer l'autonomie de l'apprenant, quelle liberté puis-je laisser à mes élèves, etc.).

En conséquence, on donne souvent la logique des choix effectués pour le programme, on explique les options prises et les suggestions et les conseils pour la mise en œuvre pratique en classe. Il n'est pas absolument indispensable que cela entre dans un programme. Dans un processus de réforme éducative, de nombreuses interventions sont nécessaires et les aspects mentionnés ici sont souvent abordés dans des documents complémentaires, en formation initiale ou continue ou au cours de séminaires.

On renvoie les lecteurs au chapitre 6 du *Cadre de référence*, en particulier, à la partie 6.2 et à la partie 6.4.

Outre les questions soulevées par ces parties du chapitre 6, le lecteur envisagera éventuellement les points suivants:

1. Quelles sont les innovations principales du nouveau programme?
2. Dans quels domaines peut-on s'attendre à des résistances?
3. Quelles stratégies permettront de faire accepter les innovations critiques de la réforme?

2.5 Les langues et les technologies de l'information et de la communication

Dans la section 1, on a signalé que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication était l'un des facteurs qui avait un effet sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. La connaissance de ces technologies peut être considérée comme l'une des compétences non linguistiques mentionnées dans la partie 6.4.2.1 du CEC. Il n'est pas possible, dans le cadre de ce Guide, d'entrer dans le détail des usages possibles des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et nous nous limiterons aux points suivants:

- Courrier électronique pour des échanges ou des contacts avec des gens via Internet par exemple afin d'obtenir des informations particulières
- « chats » ou forums pour échanger des informations dans une langue écrite qui ressemble étroitement à de l'oral (mais quelquefois aussi avec des codes très spécialisés, des abréviations ou des dessins faits des signes graphiques du clavier appelés « smileys »)
- Vidéo-conférences: une façon d'avoir un échange face à face
- Utilisation d'Internet pour avoir accès à toutes sortes de données: textes audio et vidéo, hypertextes non linéaires, bases de données, bibliothèques, etc.
- Utilisation de cours de langue sur cédéroms, DVD ou en ligne sur Internet
- Utilisation d'outils électroniques d'écriture tels que le traitement de texte, les dictionnaires en ligne, les vérificateurs d'orthographe et de grammaire, etc.

Les gens impliqués dans la conception de programmes de langues vivantes examineront éventuellement si, et dans quelle mesure, les apprenants devraient avoir accès aux technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage des langues. On peut examiner les points suivants dans l'optique du CEC:

1. Doit-on familiariser les apprenants avec le code de conduite sur la toile de la communication par Internet?
2. Doit-on familiariser les apprenants avec l'hypertexte et/ou tout autre sorte de textes audio et vidéo?
3. Comment intégrer les outils électroniques dans la conception d'un programme?
4. Comment peut-on encourager les apprenants à explorer Internet pour les aider à utiliser ce support pour l'apprentissage autonome des langues?

En plus de ces questions, les concepteurs de programmes peuvent se référer au CEC dans tous les cas où l'on utilise du matériel digital au lieu de papier.

2.6 Validation de l'apprentissage extra-scolaire

L'apprentissage des langues ne saurait s'achever avec la scolarité: c'est l'affaire de toute une vie. En outre, de nombreux élèves apprennent des langues hors de l'école:

- parce qu'ils vivent dans une famille multilingue;
- parce qu'ils ont des occasions de voyager à l'étranger;
- parce qu'ils peuvent passer une année scolaire dans une école d'un pays étranger.

La question est de savoir comment peuvent être validées ces expériences d'apprentissage. Les élèves qui ont passé un an dans une école américaine ont pu acquérir une compétence d'un niveau inaccessible à ceux qui n'ont pas eu la même possibilité.

Une petite partie du CEC est consacrée au *Portfolio européen des langues* (8.4.2). Il s'agit d'un document qui permet aux apprenants de prouver leurs expériences d'apprentissage des langues. Le *Portfolio européen des langues* se compose de trois parties: une Biographie langagière, un Passeport de langues et un Dossier. Les apprenants peuvent y apporter la preuve de leurs expériences d'apprentissage formelles ou informelles, celles pour lesquelles existe une validation officielle et celles qu'ils ont apprises autrement. Le *Portfolio européen des langues* se fonde sur les niveaux communs de référence du CEC (Chapitre 3) ce qui lui donne une validité internationale. La partie Dossier a essentiellement une fonction pédagogique en ce qu'elle permet à l'apprenant de garder des échantillons de travaux effectués dans le domaine de l'apprentissage des langues et des expériences interculturelles. Un certain nombre de modèles du *Portfolio européen des langues* expérimentés dans le cadre du Projet du Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe sont disponibles sur Internet. On trouvera les références des sites nationaux du *Portfolio* sur le site du Conseil de l'Europe: <http://culture.coe.int/portfolio>

Outre les questions soulevées à la fin du chapitre 8, le lecteur souhaitera envisager les points suivants:

1. Comment peut-on valider les expériences extra-scolaires d'apprentissage des langues des élèves?
2. A-t-on prévu des mesures spéciales pour les élèves qui avaient déjà une bonne maîtrise des langues enseignées à l'école?
3. Qui est responsable de la validation des expériences extra-scolaires d'apprentissage des langues, notamment dans le cas de langues qui ne sont pas enseignées dans le cadre scolaire?

3. Le CEC en pratique

Cette section contient un certain nombre de travaux pratiques en vue soit de réflexion personnelle, soit d'un travail de groupe lorsque, par exemple, une commission de réforme de programme commence son travail: ils permettent de familiariser les membres de la commission avec le CEC et de montrer son application dans des buts pratiques concrets.

On a choisi la forme de fiches de travail avec consignes. Certaines ont été expérimentées lors d'un séminaire sur le CEC qui a eu lieu au Centre européen des langues vivantes à Graz en Autriche en mai 1998.

Bibliographie

Walker, D.: Fundamentals of curriculum, San Diego: Harcourt Brace Jovanovitsch, 1990

Fiche 1

Développement d'un scénario curriculaire pour le développement de la compétence plurilingue

Contexte

Même si les décisions relatives au choix des langues offertes dans le programme sont généralement prises au niveau politique, il serait intéressant d'essayer de concevoir un scénario pour l'apprentissage de différentes langues dans votre propre situation. Imaginez que le programme est ouvert et doit encourager les écoles à expérimenter avec des offres de langues variées et donnez des lignes directrices pour un apprentissage de langue diversifié. Lisez le chapitre 8 du CEC: *Diversification linguistique et curriculum* et examinez le travail qui suit.

Tâche

Concevez un scénario (ou faites une simulation) pour un apprentissage de langue diversifié dans votre système scolaire qui prenne en compte des facteurs tels que:

- Le choix des langues
- L'horaire que l'on peut raisonnablement envisager d'accorder aux langues vivantes aux différents niveaux du système (primaire, premier cycle puis second cycle du secondaire)
- Les conséquences pratiques, telles que la disponibilité des enseignants.

Etudiez les options suivantes:

- apprentissage linguistique à l'école primaire

- Une langue obligatoire pour tous ou un choix de langues ou la liberté de choisir n'importe quelle langue
- Le rôle des langues voisines dans les régions frontalières
- Un cours de prise de conscience linguistique
- Le rôle de la culture linguistique d'origine des élèves et la possibilité de poursuivre le développement de cette compétence native

- les langues au niveau secondaire

- Quelles langues?
- Distinction entre première et deuxième/troisième et quatrième langues?
- Niveaux à atteindre
- Comment valider l'apprentissage extra-scolaire?
- Moyens de diversifier l'apprentissage (enseignement bilingue, compétence partielle)

Vous pouvez utiliser la grille suivante:

Langue	Primaire		Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire		Enseignement professionnel	
	Leçons	Statut	Leçons	Statut	Leçons	Statut	Leçons	Statut

Statut:

Les catégories suivantes peuvent vous être utiles mais vous êtes libres d'en ajouter d'autres.

- O: obligatoire
- F: facultatif
- QP: qualification partielle
- D: débutants
- EB: éducation bilingue
- LP: langue proche
- LM: langue minoritaire

Conséquences pratiques pour les enseignants:

Fiche 2

Mettre en relation les certifications nationales et les Niveaux communs de référence

Contexte

On ne se rend pas toujours compte de la difficulté de décrire convenablement les niveaux. Une activité facile de prise de conscience consiste à prendre les descriptions de niveaux en usage dans votre système national, de les mettre en désordre et de demander au groupe de travail de les remettre en ordre.

On peut aussi faire cet exercice avec les descripteurs utilisés dans les échelles du chapitre 4.

Avant toute chose, on peut demander aux membres du groupe de travail d'évaluer leur propre compétence en se référant à l'échelle de la partie 3.3 du CEC. Vous pouvez envisager de recueillir les données, de les placer sur un histogramme ou un graphique et d'utiliser une présentation des points forts pour en tirer les conséquences et les utiliser comme base de discussion.

Tâches

1. Revenez à la partie 3.3 du CEC et lisez attentivement les descripteurs. Évaluez votre propre compétence sur les échelles A1, A2, B1, B2, C1, C2 pour les langues que vous avez étudiées. Vous pouvez utiliser la grille ci-dessous et la remplir.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension de l'écrit						
Compréhension de l'oral						
Interaction orale						
Production orale						
Production écrite						

2. Choisissez une échelle (par exemple l'Interaction orale générale en 4.4.3.1), mettez les descripteurs dans le désordre puis remettez-les dans l'ordre
3. Regardez la partie 4.4.1 (Activités de production et stratégies) et observez comment ont été faites les distinctions de niveaux plus fines. Observez la subdivision du niveau A2 et comment ce niveau peut se diviser en A2.1 et A2.2
4. Analysez les descriptions de niveaux de votre système et comparez-les avec les descripteurs de niveaux du CEC. Sélectionnez une activité ou une compétence pour commencer puis essayez d'améliorer les descriptions de niveau de votre système et mettez-les en relation aux niveaux du CEC.

Fiche 3

Identification de catégories curriculaires pour les langues vivantes

Contexte

Quiconque s'occupe de l'élaboration de programmes de langues vivantes a fait l'expérience de l'apprentissage d'au moins une langue vivante. Le but de cette activité (Tâche 1) est de faire réfléchir les membres d'un groupe de travail aux éventuelles catégories à développer pour le curriculum en se penchant sur leurs propres expériences d'apprentissage passées.

On peut alternativement inviter les participants à prendre comme point de départ le curriculum existant et à effectuer la Tâche 2.

Tâche 1

1. Partagez vos expériences d'apprentissage des langues avec le reste du groupe. Quelles langues avez-vous apprises et comment? Quelles sont vos expériences? Quelle était la méthode? A quoi ressemblaient les manuels? Quels types d'exercices et d'activités faisiez-vous? Etaient-ils très éloignés de l'approche que l'on préfère maintenant?
2. Regardez la table des matières du chapitre 4 du CEC et dites si les catégories qu'on y mentionne ont un rapport avec vos propres expériences. Quelles catégories devraient, à votre avis, entrer dans le nouveau curriculum en cours d'élaboration?

Tâche 2

1. Prenez l'actuel curriculum qui doit être révisé et mis à jour. Sélectionnez une ou deux des catégories qui y sont mentionnées et trouvez les parties du CEC qui traitent ces catégories.
2. Que pensez-vous des choix du document original?
3. Aimerez-vous y changer quelque chose en fonction des options proposées par le CEC.

Quelques idées et exemples:

- Est-il logique d'inclure les domaines, les situations, les thèmes (Parties 4.1 et 4.2)?
- On distingue traditionnellement quatre aptitudes: écouter, lire, parler et écrire. D'autres distinctions sont faites dans le CEC, y compris l'interaction orale, la production orale, la médiation, l'interaction écrite, la production écrite, etc. (Partie 4.4)

Serait-il utile, dans votre contexte, d'étendre les quatre catégories traditionnelles?

- Les types de tâches devraient-ils être mentionnés? (Partie 4.6)
- Les tâches devraient-elles être précisées? (pour un débat sur les tâches voir chapitre 7)
- Quel est le rôle des stratégies et devraient-elles être précisées? (Partie 4.4)

Fiche 4

Identification des catégories curriculaires pour les langues vivantes

Contexte

Les membres d'une commission de réforme des programmes peuvent avoir des façons de voir différentes sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes à l'école. L'essentiel de la recherche disponible est peu convaincant mais les membres d'une commission (ou les membres d'un département de langues vivantes dans une école ou une institution) peuvent souhaiter présenter leurs vues, les partager et parvenir peut-être à une approche commune de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Cette activité a pour but de guider la discussion par le biais d'affirmations provocatrices.

Tâche

Examinez les affirmations suivantes:

1. Un apprenant apprend d'autant mieux une langue qu'il y est exposé le plus possible.
2. L'utilisation quasi exclusive de la langue cible en classe est l'un des procédés les plus efficaces de l'enseignement des langues.
3. Il faut toujours préférer les documents et la communication authentiques au matériel fabriqué.
4. Dès le début, il faut encourager les apprenants à utiliser la langue le plus souvent possible même s'ils commettent des erreurs de grammaire et de prononciation.
5. On enseigne d'autant mieux les stratégies de compensation que les apprenants apprennent la langue depuis quelque temps.
6. La pratique d'exercices automatiques est indispensable en particulier avec des débutants.
7. Les lexiques sont la meilleure manière de s'assurer que les apprenants acquièrent un vocabulaire de base.
8. Le courrier électronique prend trop de temps et ne contribue guère au processus d'apprentissage des langues.

CHAPITRE 6 – ORGANISATION ET DIFFUSION DU CURRICULUM

Mike Makosch

1. Principes et questions

L'organisation et la diffusion de l'enseignement des langues sont des entreprises complexes. Il est utile d'en considérer les résultats comme des tentatives d'interprétation d'une politique curriculaire afin de développer un programme d'enseignement opérationnel de la langue. Habituellement, on définit des programmes de ce type en s'appuyant sur les paramètres énumérés dans le paragraphe « champ d'application » ci-dessous. Mais il est d'autres paramètres et intérêts qui jouent aussi un rôle dans l'élaboration, l'introduction et l'administration de n'importe quel programme.

Les principes et les concepts suivants sont généralement liés à l'organisation et à la diffusion de l'enseignement des langues:

Centration sur l'apprenant

L'amélioration de la compétence de l'apprenant dans une langue étrangère ou plusieurs est le but fondamental de toutes les occasions d'apprentissage des langues. Tous les efforts d'organisation et de réalisation de possibilités d'apprentissage quelles qu'elles soient doivent être justifiés quant aux avantages qu'elles apportent à l'apprenant. Dans ce contexte, il faut traiter la question de savoir si ce que l'on propose à une population donnée peut être appris.

Centration sur l'enseignant

La grande majorité des apprenants sont largement dépendants des enseignants qui leur apportent les conseils, le savoir et le soutien dans le cadre du programme. Les enseignants jouent un rôle central dans l'organisation et la diffusion des possibilités d'apprentissage des langues et doivent donc être également associés aux décisions concernant la conception des programmes et des cours. D'une part, cela élude la question de la disponibilité d'enseignants proprement formés et de leur développement professionnel. D'autre part, cela laisse supposer que la question de la possibilité d'enseigner n'importe quel programme a été résolue.

Champs d'application

Tout programme d'enseignement des langues donné concerne un large éventail de la population et un grand nombre de langues et de niveaux; de plus, il répond à divers besoins des apprenants du point de vue de leur âge, du temps dont ils disposent, de leur style d'apprentissage, de leurs objectifs et des certifications qu'ils possèdent déjà. Il faut que les autorités et/ou les institutions décrivent leurs programmes en fonction de ces paramètres afin de pouvoir focaliser leurs activités avec efficacité.

Transparence

L'éducation des adultes réunit de nombreux partenaires: apprenants, enseignants, responsables d'établissements, éditeurs, autres secteurs éducatifs, employeurs, pouvoirs publics, commissions d'examen, etc. Pour que ces différents partenariats puissent fonctionner efficacement, il est important qu'il y ait toute la transparence voulue concernant les

programmes, les enseignements dispensés, les objectifs fixés, le contenu des cours, la pédagogie utilisée, l'évaluation et, éventuellement, la certification.

Cohérence

Dans un réseau de partenariats tels que ceux cités ci-dessus et parce que les programmes et les cours doivent être clairement orientés vers les besoins perçus et réels des apprenants, l'offre d'éducation doit veiller à la cohérence du double point de vue de l'articulation entre les objectifs de l'enseignement des langues, son contenu, sa méthodologie, son évaluation et sa certification au sein de chaque institution, et de la coordination avec les autres secteurs éducatifs.

Flexibilité

Les besoins réels et perçus des apprenants, des autres secteurs éducatifs et de la société en général évoluent constamment. L'exigence de souplesse des programmes d'enseignement est particulièrement pertinente du fait qu'ils sont présents ou jouent le rôle d'interface avec pratiquement toutes les autres activités éducatives.

Evaluation

L'évaluation joue un rôle fondamental en garantissant la continuité entre des cycles d'apprentissage qui, en règle générale, sont organisés et mis en œuvre par des écoles différentes ou des secteurs d'institutions plus vastes. L'évaluation des programmes, des enseignements et des enseignants intervient à intervalles réguliers et elle est pratiquée directement et indirectement par tous les partenaires mentionnés plus haut.

1.1 De la formulation de la politique à l'apprentissage et retour: le curriculum comme processus non linéaire

Une question préoccupe régulièrement les concepteurs de programmes, c'est l'opposition apparente entre les approches directives d'une part et, d'autre part, les modèles centrés sur l'apprenant et les perceptions de la conception du curriculum. Les approches directives ou « expertes » adoptent une « suite d'ordres » dans laquelle les rôles et la responsabilité des décisions prises à différents moments de la conception du curriculum sont clairement définis et acceptés. Les approches centrées sur l'apprenant ne supposent pas de « suite d'ordres » mais plutôt la participation de tous les partenaires à toutes les décisions.

L'hypothèse sous-jacente à ce guide, ainsi que l'un des traits essentiels du *Cadre européen commun de référence*, est l'ouverture, l'absence de mesure prescriptive d'une approche particulière de la conception du curriculum. Cette ouverture a pour conséquence de donner aux concepteurs de programmes, aux rédacteurs, aux administrateurs, aux directeurs, aux enseignants et aux apprenants un cadre de référence identique dans lequel ils peuvent fonctionner selon leur contexte de travail. On considère le curriculum comme un processus dans lequel interagissent de nombreux facteurs et différentes étapes. Le CEC ne fonctionne alors pas seulement à sens unique, à savoir comment on peut amener ce qui a été planifié à avoir trait aux actes d'apprentissage mais s'intéresse plutôt aux options offertes à ceux qui ont en charge l'organisation et la diffusion du curriculum et les contraintes auxquelles ils sont confrontés.

Que nous parlions d'un contexte éducatif national tel qu'un projet de réforme du programme des écoles secondaires ou que nous traitions les problèmes que doit résoudre une

institution isolée, l'organisation et la diffusion de n'importe quel curriculum suppose que l'on a déjà défini une politique générale et que, ce faisant, on a tenu compte de la façon dont il sera mis en œuvre et évalué.

Comme déjà mentionné dans l'introduction de cette section, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation ne sont pas des phases indépendantes l'une de l'autre dans le processus curriculaire mais bien plutôt trois éléments interactifs du même processus.

1.2 Qui organise et diffuse?

Commissions d'experts, administrateurs, examinateurs, formateurs, chefs de départements, professeurs principaux, auteurs, inspecteurs et de nombreux autres, tous concourent à l'organisation et à la diffusion du curriculum. Au cours de la dernière décennie, dans tous les secteurs de l'éducation, on a assisté à une professionnalisation accrue et, en conséquence, à un nombre accru de professionnels impliqués dans la mise en œuvre de programmes d'enseignement des langues. Ce progrès potentiel entraîne le sens d'un but commun caractérisé par une réelle communication efficace entre ces professionnels. Chaque « nouvelle » profession (auteurs de manuels, formateurs, administrateurs, examinateurs, inspecteurs de la qualité, etc.) a d'abord dû se faire reconnaître ou est encore en train de le faire. En même temps, les buts et les contraintes de chaque secteur éducatif sont uniques et chacun tend à avoir ses propres experts.

Les tendances démographiques, les buts politiques et éducationnels plus vastes, le rôle des langues dans leur ensemble dans le curriculum, les ressources en matière de professeurs formés, le temps dont on dispose et l'infrastructure, les demandes du commerce et de l'industrie ainsi que les besoins de l'enseignant et de l'apprenant sont partout très différents selon que l'on parle des écoles primaires ou de la formation des adultes, du secondaire ou du secteur tertiaire en éducation.

Avant de se lancer dans un quelconque projet de programme, les rôles et les responsabilités doivent être définis ainsi que le *Cadre de référence* dans lequel ils vont entrer en jeu. Le CEC propose un cadre dans lequel une clarification de ce type peut avoir lieu.

1.3 Le *Cadre européen commun* en tant que système de points de référence

La diffusion de l'enseignement des langues peut être décrite et dirigée sous un certain nombre d'angles différents. Les préoccupations des enseignants ne sont pas les mêmes que celles de ceux qui préparent les emplois du temps ou choisissent le matériel ou évaluent. L'un des problèmes essentiels de la mise en place de révisions d'un programme ou d'innovations est le danger que les préoccupations des différents partenaires s'opposent ou, au mieux, soient formulées mais restent incomprises des autres. Les programmes sont alors interprétés et mis en œuvre de manière incohérente par les différents partenaires en cause.

Le *Cadre européen commun* fournit à tous les partenaires du processus curriculaire un cadre de référence exhaustif. C'est pourquoi il permet, dans une situation donnée, de délimiter les aires de responsabilité, les relations entre les participants au processus et de formuler conjointement les buts généraux. Ainsi les deux principes de transparence et de cohérence décrits plus haut peuvent être respectés, au moins en théorie.

1.4 Diriger ou subir le changement

L'organisation, la mise en œuvre et la diffusion du curriculum supposent un changement. Le changement entraîne inévitablement des risques mais il donne aussi une chance de créer des occasions et d'en bénéficier. Que ceux qui sont impliqués dans la direction de ces processus les gèrent réellement, créant des chances d'amélioration et les conduisant au succès ou bien qu'ils soient réduits à un rôle plus passif consistant à faire face aux évolutions quelles qu'elles soient dépend d'un certain nombre de facteurs:

Partenaires/Agents

Les différents partenaires engagés dans l'organisation et la diffusion de quelque programme d'enseignement que ce soit doivent partager une même compréhension de ce qui a besoin d'être amélioré et pourquoi, ainsi qu'une vision partagée de la façon dont on peut faire intervenir le changement avec succès. Au cas où l'un des partenaires ne partagerait pas l'insatisfaction des autres sur le *status quo*, il se peut alors que la résistance au changement sape le programme le mieux conçu. En même temps, compte tenu du rôle central que jouent les enseignants dans la diffusion de l'enseignement des langues, il faut être attentif à leur donner l'occasion de se développer et à les encourager.

Ressources

L'élaboration d'un programme exige le plus souvent un investissement en termes de ressources humaines, financières et structurelles. Si un programme doit réussir, encore faut-il que l'empressement et l'engagement à changer l'emportent sur le coût de ces ressources. Un nouveau programme d'enseignement conçu pour une seconde langue au niveau primaire, par exemple, a peu de chances de réussir si le coût de la formation des enseignants et du personnel complémentaire dépasse les possibilités financières des autorités en cause. Il revient à ceux qui sont responsables de la conception et de la diffusion de programmes de rassembler non seulement l'engagement de tous ceux qui sont impliqués mais aussi les ressources financières et structurelles nécessaires à la réussite.

Méthode du changement/Niveau d'intervention

Le choix d'une méthode pour qu'un processus donné soit lancé et poursuivi est aussi essentielle à sa réussite que le sont les engagements et les ressources exigées. Le choix du niveau d'intervention (Où et comment pouvons-nous le plus efficacement transmettre notre message?) implique des facteurs tels que: la sélection de matériel, le degré d'obligation pour les enseignants de diffuser certain matériel, l'obligation ou non d'un test donné à la fin d'un programme, la formation d'enseignants par des « experts » extérieurs ou des « informateurs » locaux, le temps consacré au sujet/à la langue en question comparé au temps consacré à d'autres sujets, etc. Des choix de ce type reflètent souvent les préférences et les traditions de l'autorité, de l'institution ou de l'école en question. Afin d'éviter le risque de seulement affronter ou suivre le processus, il faut que tous les partenaires connaissent ouvertement ces choix, les comprennent et les acceptent. Dans la section suivante on débat des options disponibles par rapport aux niveaux d'intervention pour l'organisation et la diffusion du changement de programme et on présente la façon dont le CEC peut documenter ces choix.

2. Niveaux d'intervention et utilisations du *Cadre européen commun de référence pour l'organisation et la diffusion du curriculum*

Quel que soit le niveau d'intervention choisi afin d'agir sur l'organisation et la diffusion du curriculum, tous les partenaires du processus peuvent trouver de l'aide dans le *Cadre européen commun de référence* sous forme de listes de contrôle, de résumés et d'exposés systématiques des domaines à couvrir. Dans cette section on renverra au CEC selon les différents niveaux d'intervention possibles.

2.1 Conception des programmes

Le chapitre 2 du CEC présuppose que l'enseignement des langues implique que l'on précise les programmes y compris les objectifs d'apprentissage en termes de tâches, de thèmes, de compétences, etc.:

- du développement des compétences individuelles générales de l'apprenant (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre),
- de l'amélioration de la compétence à communiquer langagièrement,
- de l'amélioration de telle ou telle activité langagière (réception, production, interaction ou médiation)¹⁴,
- de l'amélioration des compétences dans un domaine donné (public, professionnel, éducationnel ou privé),
- de l'enrichissement et de la diversification des stratégies communicatives de l'apprenant et de son aptitude à accomplir un plus grand nombre de tâches.

- *Dans quelle mesure votre programme insiste-t-il sur certains de ces objectifs d'apprentissage des langues plus que sur d'autres? Comment vos apprenants et vos enseignants en sont-ils informés?*

Le CEC présente les options possibles à ceux qui ont la charge de prendre les décisions relatives à l'organisation et à la diffusion de l'enseignement des langues dans le contexte d'un objectif global d'encouragement à la diversité linguistique. Autrement dit, les programmes de langues doivent tenir compte des itinéraires déjà suivis par les apprenants ou de leur décision éventuelle de poursuivre le développement de leurs aptitudes langagières dans plusieurs langues vivantes. Ces quelques considérations ont de nombreuses conséquences:

- Les programmes proposés par les institutions d'éducation des adultes doivent se définir par rapport au reste du système éducatif et le compléter (modularité);

¹⁴ Pour une définition détaillée de ces termes on se reportera au chapitre 4 (4.4) du *Cadre*.

- Il est souhaitable d'introduire une dimension internationale (diversité, mobilité);
- Il est nécessaire d'offrir un grand choix de possibilités du point de vue des parcours d'apprentissage (multiplicité de langues, niveaux, objectifs, modes d'enseignement, etc.);
- Reconnaissance des apprentissages antérieurs (éventuellement extra-scolaires)

- *Comment se définissent les objectifs d'apprentissage et d'enseignement des langues dans votre institution par rapport à l'offre d'enseignement des langues dans le système éducatif?*
- *Votre programme et ses objectifs explicitent-ils la dimension de la mobilité? Cet aspect est-il pertinent pour vos apprenants?*
- *Votre programme prévoit-il une orientation des apprenants? Sous quelle forme?*

Le chapitre 2 du CEC définit différents paramètres qui permettent d'examiner, de comparer et de coordonner les cursus d'enseignement des langues:

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour.

- *Comment votre institution peut-elle se définir dans les termes du Cadre commun de manière à répondre aux objectifs de la mobilité?*
- *En quoi le cursus d'enseignement des langues de votre institution se distingue-t-il de ceux des autres institutions travaillant dans le même secteur ou dans d'autres secteurs éducatifs?*

2.2 Les enseignants

Pour organiser et diffuser les changements des programmes, les enseignants doivent être partie prenante dans le processus. Toutefois, apporter des changements et encourager l'évolution du corps enseignant d'une institution donnée est une tâche délicate. Les enseignants sont

l'entonnoir par où coule le programme. On attend d'eux qu'ils aient une compréhension profonde de l'utilisation de la langue, des processus d'apprentissage, de la conception de leur enseignement et des matériels pédagogiques qu'ils utilisent ainsi que des formes d'évaluation employées; en outre, ils doivent pouvoir prendre des décisions d'ordre méthodologique tant au moment de la préparation de leur cours qu'à tout instant pendant le cours. Cette exigence est implicite dans le traitement de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et du rôle des tâches que fait le CEC (Chapitres 6 et 7). On invite les lecteurs à consulter ces options en détail directement dans le CEC.

- *Votre institution définit-elle un profil professionnel clair pour ses enseignants?*
- *Quel est le niveau minimum exigé des enseignants de langue qui travaillent dans votre institution?*
- *Comment ce niveau est-il contrôlé et mesuré?*

La situation socio-économique des enseignants de langue, l'existence de qualifications reconnues et la délégation des responsabilités pour les décisions décrites ci-dessus présentent de grandes disparités selon les institutions, les langues, le niveau d'enseignement et les enseignants.

Les enseignants des langues de moindre diffusion se trouvent souvent seuls pour planifier, exécuter et évaluer leur enseignement. Les enseignants aux niveaux élevés sont souvent encadrés par un manuel préparant à un examen ou, au contraire, et notamment dans l'enseignement des adultes, totalement libres dans leur choix de matériels et de méthodes pédagogiques pour les classes dites de « conversation ». Certaines institutions prévoient des séminaires réguliers pour les enseignants; d'autres ne peuvent pas assurer ce service pour des raisons financières ou parce qu'elles jugent superflu d'investir dans la formation d'enseignants à temps partiel. Certains enseignants cherchent à collaborer avec leurs collègues; d'autres ne souhaitent pas partager leurs expériences.

- *Quelles dispositions prenez-vous pour aider les enseignants des langues de moindre diffusion?*
- *Vos enseignants travaillent-ils seuls ou en équipe?*
- *Encouragez-vous le travail en équipe?*

Le *Cadre* vise implicitement et explicitement à rendre transparentes et cohérentes les choix qui existent en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues. Toutefois, et en allant au-delà du CEC, la diffusion de n'importe quel curriculum exige qu'il y ait une cohérence, pas seulement entre les vues que l'on peut avoir sur la langue, son utilisation et son apprentissage, mais aussi entre ces approches et les vues sur l'enseignement de la langue et, en conséquence, sur la façon d'aborder les enseignants. La formation professionnelle de l'enseignant peut avoir pour but de le former à suivre un cursus donné d'aussi près que possible en utilisant le matériel obligatoire dans un cadre horaire prescrit. Mais elle peut aller au-delà et avoir pour but soit d'améliorer sa maîtrise du « métier » (l'enseignement étant compris comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire

clairement définis et susceptibles d'être enrichis et perfectionnés), soit de transformer les enseignants en chercheurs sur leur terrain d'action (formulation d'hypothèses, expériences et évaluation en continu de leur enseignement et de l'apprentissage par les apprenants).

- *En interprétant la pertinence du Cadre par rapport au développement professionnel des enseignants, y voyez-vous: a) une aide complémentaire pour qu'ils enseignent « comme il faut »; b) une aide complémentaire pour améliorer leur maîtrise du « métier »; c) un outil pour les transformer en chercheurs?*

2.3 Cursus et conception du matériel pédagogique

Les concepteurs de cours et de matériel pédagogique prennent des décisions concrètes et précises sur la sélection et l'agencement des tâches, des textes et des activités langagières que l'on présente à l'apprenant. Ils donnent habituellement des instructions détaillées pour les activités de classe ou les tâches proposées individuellement aux apprenants. Leur produit a un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage; il doit obligatoirement se fonder sur une série d'hypothèses quant à la nature de la langue, son utilisation et le processus d'apprentissage. En bref, le matériel s'appuie sur ce que l'on considère que l'on peut enseigner au groupe cible et ce qu'il peut apprendre à un moment donné. C'est ainsi que la conception du curriculum passe souvent par les modifications du cursus ainsi que par du matériel nouveau.

Le *Cadre européen commun de référence* adopte une approche globale de l'utilisation de la langue et fournit un modèle de travail commun pour l'usage et l'apprentissage des langues dans le cadre des paramètres esquissés ci-dessus. Dans cette optique, les chapitres 4 et 5 du CEC définissent relativement en détail les catégories de description de l'usage de la langue et les compétences de l'apprenant tandis que le chapitre 7 examine plus en détail le rôle des tâches comme moyen d'analyser et de présenter l'usage de la langue dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Ces aspects sont fondamentaux dans la conception d'un cours de langue car ils sont à la base de l'analyse ou de l'élaboration des matériels pédagogiques.

Des hypothèses relatives au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues sont également sous-jacentes à l'analyse et à l'élaboration de matériel pédagogique. Le chapitre 6 du CEC traite ces questions et invite les praticiens à expliciter leurs hypothèses.

Le chapitre 3 du CEC soulève la question des niveaux de compétence langagière, de leur description et de leur utilisation. Les descripteurs de niveaux apportent au concepteur de cursus et de matériel des supports à son travail. L'organisation et la pratique de l'enseignement des langues exigent une étude attentive des niveaux de compétence attendus des apprenants et visés par n'importe quel programme donné.

- *Les hypothèses sous-jacentes à votre cursus et/ou à votre matériel pédagogique et relatives aux vues sur la langue, son utilisation, la façon de l'apprendre et en référence aux échelles de niveau du CEC sont-elles transparentes?*
- *Si tel est le cas, sont-elles cohérentes avec l'approche adoptée par le programme général?*

2.4 Un soutien pour l'apprenant

Tout au long de leur « carrière », les apprenants ont l'occasion de traverser un certain nombre de secteurs éducatifs et d'institutions proposant des enseignements en langue mais aussi d'acquérir des expériences extra-scolaires d'apprentissage. Cela signifie que les praticiens de l'éducation doivent pouvoir définir non seulement des paramètres d'utilisation des langues et des options méthodologiques adaptées à leurs cours et à leurs supports pédagogiques, mais aussi une « dimension verticale » en esquisant une série progressive de niveaux pour décrire la compétence de l'apprenant. C'est la projection des objectifs et itinéraires possibles de l'apprentissage des langues sur une échelle de niveaux qui permet de concevoir des programmes d'enseignement complets et d'élaborer les instruments nécessaires pour orienter les apprenants.

Toutes les institutions organisent leurs enseignements selon des systèmes de niveaux, souvent structurés par défaut autour d'une série de cours, de manuels, de tests d'admission ou d'examens de fin d'études. Ce type d'organisation des enseignements n'étant pas très rigoureux (même s'il donne généralement des indications utiles pour les apprenants) il importe d'orienter les apprenants, les enseignants et les gestionnaires dans ce domaine. Le chapitre 3 et les annexes du CEC définissent un ensemble très complet d'options pour l'échelonnage et les niveaux; à partir de cette base, les institutions peuvent réfléchir sur leurs propres échelles afin de donner à leurs apprenants des orientations saines, transparentes et ayant un sens.

Le CEC expose les options disponibles pour l'élaboration, l'orientation et la présentation des échelles de compétence et fournit ainsi une excellente ressource à ceux qui organisent l'enseignement en langues.

- *Une échelle liée aux catégories de description proposées par le CEC aiderait-elle vos apprenants?*
- *Partagez-vous le point de vue du CEC qu'une échelle commune serait utile pour vos apprenants et vous en termes de: définition des objectifs, coordination des cursus, évaluation de la compétence, évaluation des apprentissages aléatoires, reconnaissance des profils de compétence langagière ou communication entre des secteurs éducatifs différents?*

On peut considérer le *Portfolio européen des langues* (PEL) comme une suite logique du CEC avec son souci d'apporter aux apprenants une aide cohérente avec les principes de centration sur l'apprenant, de transparence et de souplesse. Les conseils et les modèles de PEL disponibles auprès du Conseil de l'Europe fournissent les outils de base nécessaires aux institutions mais aussi à des secteurs éducatifs entiers pour qu'ils aident leurs enseignants et leurs apprenants à définir leurs niveaux d'apprentissage en langue et leurs projets. Le PEL constitue ainsi un point de départ nouveau en offrant un instrument qui, indépendamment de tout cursus ou de tout matériel pédagogique, est un véhicule qui permet de renseigner les enseignants et les apprenants sur leur enseignement ou sur leur apprentissage et de les encourager à exprimer leurs propres points de vue, leurs buts et leurs itinéraires.

- *Le PEL s'adapterait-il à votre pratique enseignante sans intervention majeure sur la planification des cours, la formation des enseignants et/ou le cursus et la conception de matériel pédagogique?*

2.5 Evaluation de l'enseignement et de l'apprentissage

Le *Cadre de référence* dans son ensemble, et plus spécialement le chapitre 3 sur les Echelles et les niveaux, donne implicitement un ensemble complet de critères d'évaluation. Le chapitre 9 examine différents usages de l'évaluation, décrit différents types d'évaluation et donne des conseils et des exemples sur leur application réaliste dans un méta système. Ce faisant, il apporte un riche choix d'options pour l'organisation et la pratique de l'enseignement des langues. Par exemple, le chapitre 9 donne des exemples de solutions pratiques au problème de la réduction du nombre des catégories potentielles d'évaluation pour faire des instruments manipulables par des examinateurs et des mesures transparentes pour les apprenants.

Il est probable que la façon la plus courante (et la plus efficace?) de provoquer le changement en réponse au développement du curriculum est de réviser ou de mettre à jour les modes d'évaluation. En décrivant les options dont on dispose pour l'évaluation, le CEC conduit le lecteur à réfléchir sur le rôle de l'évaluation dans son institution.

- *Quels sont les types d'évaluation pratiqués dans votre institution? Par qui?*
- *Dans quelle mesure vos méthodes d'évaluation sont-elles cohérentes avec:*
 - a. les objectifs de votre enseignement*
 - b. l'expérience antérieure et les besoins futurs de vos apprenants?*

S'il est important de ne pas limiter la portée de l'évaluation à la préparation des examens officiels, il faut poser la question de la relation entre le programme d'enseignement d'une institution et les examens extérieurs.

- *Votre système d'évaluation renvoie-t-il à un cadre de référence transparent?*
- *Serait-il souhaitable ou faisable de relier les systèmes d'examens publics à un cadre de référence commun?*

Fiche 1

Choix et utilisation du matériel pédagogique

Contexte

Les efforts pour parvenir à une attitude plus positive face à l'apprentissage des langues dans une population d'apprenants donnée consistent souvent à produire du matériel pédagogique plus pertinent et plus attrayant pour les apprenants. Pour de jeunes apprenants, par exemple, cela a souvent pour résultat que le matériel soit conçu autour de ce que les adultes croient être les intérêts des jeunes (par exemple, la culture pop, les relations sociales, les sports, etc. le tout présenté dans la culture cible) tout en suivant néanmoins les cursus « traditionnels ». Un examen critique du matériel révèle souvent des raisons cachées plus profondes qui expliqueraient pourquoi les apprenants peuvent manifester moins d'enthousiasme qu'on en attendrait. Il devient évident, avec une analyse plus attentive, qu'il n'est pas inhabituel que le matériel pédagogique reste indifférent au savoir, aux sentiments et aux expériences des apprenants et parte du principe qu'il faut les nourrir à la petite cuillère ou, comme c'est le cas dans le matériel cité plus haut, qu'il faut les « motiver » avec de tièdes imitations de la « culture jeune ».

Tâche

En vous référant au *Cadre de référence* 6.4.6, faites une étude critique des hypothèses relatives aux compétences socioculturelles, existentielles et d'apprentissage des apprenants sous-jacentes au matériel utilisé dans votre institution. L'apprenant est-il nourri de stéréotypes culturels ou invité à explorer par lui-même la culture de la langue cible? Les apprenants sont-ils traités comme des partenaires informés, avec leurs personnalités propres, dont on attend qu'ils contribuent au sujet traité ou bien le matériel prescrit-il ce qu'ils sont sensés faire en les dirigeant et en les guidant pas à pas?

Quels critères énonceriez-vous et appliqueriez-vous pour la sélection d'un matériel nouveau en fonction de sa façon d'aborder les apprenants?

Quels conseils donneriez-vous à vos enseignants en ce qui concerne le respect et l'utilisation du savoir, des sentiments et des expériences de leurs apprenants?

Fiche 2

Stratégies: définition et transmission?

Contexte

Le CEC 4.4 énonce que

« Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s’impliquer dans des activités langagières communicatives et mettre en œuvre des stratégies communicative ».

Cette partie du CEC continue à préciser et à illustrer ce que l’on entend ici par stratégies selon le tableau suivant:

	Planification	Exécution	Evaluation	Remédiation
Production				
Réception				
Interaction				
Médiation				

A ce jour, l’expérience que l’on a du CEC a montré que l’extension du modèle traditionnel des quatre aptitudes pour y intégrer les dimensions implicites dans ce tableau provoque des échanges fructueux et encourage des percées nouvelles dans les stratégies communicatives et les activités des apprenants.

Tâche

Dans quelle mesure les stratégies communicatives sont-elles définies et énoncées explicitement dans les spécifications de votre cursus?

En utilisant les échelles de descripteurs et les quatre catégories (production, réception, interaction et médiation) du CEC 4.4, tracez le schéma des objectifs d’apprentissage pour un groupe particulier d’apprenants dont vous êtes responsable.

En vous référant au CEC 7.3.2, quelles recommandations feriez-vous en ce qui concerne la conception des tâches d’apprentissage conçues pour atteindre les objectifs que vous avez décrits ci-dessus?

Fiche 3

Profil et développement de l'enseignant

Contexte

« Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'analyser, d'évaluer, de choisir ni d'y apporter des compléments), de concevoir et de faire passer des tests et de préparer les élèves et les étudiants aux diplômes. Ils doivent, à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique, ce qui constitue leur contribution dans le partenariat sur l'apprentissage qui doit s'établir entre chercheurs en éducation et formateurs d'enseignants ».

Cette citation du CEC 6.3 décrit les obligations de vos enseignants.

Tâche

Cette description s'applique-t-elle à vos enseignants? Etes-vous d'accord avec tous les points? Sinon, que manque-t-il ou qu'est-ce qui ne s'applique pas à votre situation?

Quelles occasions vos enseignants ont-ils de poursuivre leur évolution dans les domaines suivants:

Aptitudes à enseigner (savoir-faire)	
Aptitudes à conduire la classe	
Aptitudes à la recherche action et à la réflexion sur sa propre expérience	
Styles d'enseignement	
Compréhension de l'évaluation et capacité à manipuler les tests et examens	
Connaissance des dimensions socioculturelles de la langue cible et capacité à les enseigner	
Attitudes et capacités interculturelles	
Capacité d'appréciation esthétique de la littérature et aptitude à la développer chez l'apprenant	
Capacité à individualiser l'enseignement dans des classes hétérogènes	

CHAPITRE 7 – ASSURANCE QUALITE ET MAITRISE DE LA QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Frank Heyworth

1. Questions de qualité dans l'enseignement des langues

« Faisons-nous ce qu'il faut? » et « Faisons-nous comme il faut? » sont les deux questions jumelles dans l'application des démarches de qualité dans tout domaine d'activité. La première section de ce chapitre sur la planification et la conception de programmes pose les problèmes contenus dans la première des deux questions – les principes qui participent de la décision sur le choix des langues à enseigner, à quel âge et avec quelles finalités et quels objectifs. La deuxième section sur la diffusion et l'organisation de l'enseignement des langues traite de la mise en œuvre du curriculum et de « faire comme il faut ». Le *Cadre européen commun de référence* offre une base théorique pour trouver des réponses à ces deux questions – non pas de manière prescriptive mais en signalant les options parmi lesquelles devront choisir ceux qui sont amenés à prendre des décisions sur la nature de l'enseignement des langues et des activités d'apprentissage.

La troisième section traitera du besoin de processus et de procédures (ou démarches) pour évaluer la qualité et de leur application aux deux phases de planification et de pratique. Elle fera état des problèmes relatifs à l'assurance qualité et à la maîtrise de la qualité; et, par référence au domaine général de la gestion de la qualité hors enseignement des langues, elle étudiera dans quelle mesure on peut y appliquer les mêmes procédures. Elle illustrera comment l'application de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité peut aider à reconnaître une pratique réussie et suggérer des changements si nécessaire.

Dans le domaine de l'enseignement des langues il faut avoir une idée claire et cohérente de « ce qu'il faut faire » et des démarches pour vérifier que nous faisons « comme il faut ». Ce qui signifie que, parmi de nombreuses questions, il faut se poser les suivantes:

- Quels critères peut-on appliquer au processus de prise de décisions pour s'assurer que les programmes prennent en compte les facteurs pertinents?
- Sur quels modèles peut-on mesurer la qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage?
- Par quel processus l'enseignement /apprentissage est-il planifié, organisé et pratiqué?
- Comment ces modèles et ces processus sont-ils décrits et communiqués de sorte que ceux qui sont partie prenante en soient conscients et contribuent à leur définition et à leur développement?
- Quelles sont les responsabilités en termes de qualité des différents acteurs – enseignants, apprenants, gestionnaires, parents, etc. – qui participent aux activités d'apprentissage?

- Quelles sont les méthodes pour observer les activités d'enseignement/apprentissage et avoir un feedback?
- Quelles sont les procédures de la maîtrise de la qualité? Qui l'assure? Comment peut-on utiliser les résultats de la maîtrise de la qualité dans le processus de planification et la pratique?

Afin de traiter des questions de ce type, nous devons étudier comment l'assurance qualité et les procédures de contrôle sont appliquées à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues en particulier puis les comparer aux démarches couramment utilisées dans d'autres domaines. Cela peut laisser supposer que l'on applique des méthodes différentes à l'apprentissage des langues et aux activités d'enseignement.

1.1 Assurance qualité et maîtrise de la qualité en général

Les concepts et les méthodes qui sont à la base des procédures de qualité trouvent essentiellement leur origine dans l'environnement industriel des Etats unis et du Japon pendant et après la Seconde guerre mondiale. Ils avaient pour but de rendre les moyens de production plus efficaces en réduisant les fautes et les erreurs – l'un des maîtres mots était « tolérance zéro » - et de produire des biens sans exception de haute qualité standard. Afin d'y parvenir, un certain nombre de démarches et de principes furent élaborés:

- le besoin d'analyser la fonction du produit fini et de ses parties constitutives;
- la conception soignée des composants pour faire ce pour quoi ils étaient faits;
- des normes claires de performance des produits finis.

On se rendit compte que le progrès technique seul n'était pas garant d'une meilleure qualité. Au Japon, en particulier, on souligna que la responsabilité pour la qualité du produit reposait sur ceux qui le produisaient, non sur des inspecteurs externes à la production, et que les gens travaillaient mieux s'ils se regroupaient en équipes capables d'organiser leur propre travail avec intelligence et souplesse. On inventa les « cercles de qualité », petites équipes que l'on encouragea à faire des suggestions et à prendre des initiatives en matière de qualité, afin de promouvoir l'approche et l'attitude souhaitées. On insista sur le fait que la correction des erreurs prend du temps, est coûteuse et que, en conséquence, le but était « d'avoir tout bien la première fois, chaque fois ».

Le concept de gestion de la qualité s'applique aussi bien à la fourniture de services qu'à la production de biens. Puisque les services ne sont pas tangibles comme le sont les biens, on a introduit l'idée de satisfaction du client et on en a fait l'équivalent de la qualité – on a lancé des slogans comme « la qualité, c'est de répondre aux attentes du client » ou « la qualité, c'est aller au-delà des attentes du client ». Dans la fourniture de services, le « contrat » entre le fournisseur et le consommateur de services est de type relationnel et la qualité du service est souvent définie par le respect des engagements exprimés sous la forme de « chartes de la clientèle » ou de garantie de service. Par exemple, une compagnie de chemins de fer promet que si ses trains arrivent avec plus de x minutes de retard sur l'horaire annoncé, elle remboursera une partie du prix du billet aux voyageurs; ou une chaîne d'hôtels s'engage sur la vitesse ou la gamme des services qu'elle assure. Un élément de qualité essentiel dans les

services est l'établissement d'une description claire de ce qui est offert: « dites ce que vous faites / faites ce que vous dites ».

L'idée que la « qualité » est un élément important de la production de biens et de la fourniture de services a conduit à ce qu'elle soit un facteur important de la gestion des sociétés et autres organismes. On distingue les procédures selon qu'il s'agit de « l'assurance qualité », c'est-à-dire les démarches entreprises pour produire des produits ou fournir des services d'un haut niveau de qualité ou de la « maîtrise de la qualité », c'est-à-dire les démarches conçues pour vérifier que la qualité visée ou promise est atteinte. L'idée de qualité est même entrée dans le domaine public avec des gouvernements qui promettaient certaines normes en matière de services de santé ou d'éducation.

Il y a également eu des tentatives pour prétendre que toutes les relations de travail sont influencées par la satisfaction du client, chaque personne dans un organisme ayant des clients, qu'ils soient internes ou externes, dont les besoins doivent être satisfaits, et des fournisseurs qui fournissent des services qui permettent aux gens de mener leurs tâches à bien avec efficacité.

Plusieurs organismes ont été créés afin de définir des normes générales ou pour une activité particulière et de certifier qu'elles sont respectées. L'International Standards Organisation (ISO) a ainsi une série de normes – par exemple ISO 9000 - appliquées aux sociétés de service y compris à un certain nombre d'écoles de toutes sortes. La certification ISO contrôle l'application des procédures convenables qui assurent le respect des normes de qualité mais n'émet pas de jugement sur la qualité du produit ou du service. En contexte éducationnel on s'assurera que des moyens existent pour observer et évaluer la qualité de l'enseignement mais on n'évaluera pas le travail de classe.

On a la conscience de ces concepts de qualité comme un trait de la plupart des domaines d'activités où ils apparaissent, sans aucun doute en tout cas lorsqu'il y a fourniture de biens et de services – qu'ils soient fournis par l'Etat ou par des entreprises commerciales. On peut aussi considérer l'enseignement et l'apprentissage des langues sous l'angle de la qualité, de son assurance et de sa maîtrise.

Matière à penser

Pensez aux échanges et aux activités dans lesquels vous vous engagez quotidiennement.

Quels critères appliquez-vous pour juger de la bonne ou de la mauvaise qualité de biens et de services?

1.2 Assurance qualité et maîtrise de la qualité dans des contextes éducationnels

Dans l'enseignement public, la gestion de la qualité est restée généralement implicite et le plus souvent non méthodique. Dans de nombreux pays, la responsabilité de la maîtrise de la qualité repose sur les inspecteurs de l'éducation nationale dont le travail suppose qu'ils inspectent les écoles en même temps qu'ils les accréditent; dans certains pays, ils inspectent

aussi les enseignants et leur attribuent des notes qui ont un effet sur leur salaire et sur leur carrière. Au cours des dernières années, le travail des inspecteurs a plus mis l'accent sur le conseil scolaire et l'encouragement à une bonne pratique de classe que sur le contrôle et les sanctions.

Les procédures d'assurance qualité interne sont extrêmement variées. De manière générale, il y a eu peu d'observation attentive des activités de classe et, dans de nombreuses situations, des enseignants ont pu travailler seuls dans leur classe pendant des années une fois passée leur période probatoire. Quelques écoles prévoient des mesures d'observation des classes par les chefs de département, voire par les collègues, mais cela est loin d'être généralisé et est plus courant dans les établissements privés que dans l'enseignement public.

Récemment toutefois, on a commencé à se préoccuper de la nécessité pour les écoles de respecter des normes et une certaine qualité et, dans un certain nombre de pays, on a encouragé les écoles à produire des « programmes scolaires » qui annoncent leurs buts et les moyens qu'elles se donnent pour les atteindre. Un petit nombre d'institutions ont été certifiées ISO 9001.

Dans la sphère des écoles privées de langues qui sont en concurrence avec d'autres écoles et doivent trouver et garder leurs élèves, il y a eu un développement considérable des programmes d'inspection afin de vérifier la pratique et de la valider. Le British Council administre le système d'accréditation « English in Britain » et assure des inspections dans des organismes privés et de formation continue. Il existe un certain nombre d'associations nationales qui garantissent la qualité par l'accréditation et l'octroi de « labels de qualité » aux écoles; SOUFFLE pour le français, IQDeutsch pour l'allemand, CEELE pour l'espagnol, QUEST pour les écoles roumaines ne sont que quelques exemples de ces initiatives. EAQUALS (European Association for Quality Language Services) possède un système d'inspection fondé sur une charte destinée aux apprenants, au personnel et à l'information et a accrédité des écoles dans onze pays différents et pour une gamme étendue de langues.

1.3 Application de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Il n'est pas dans notre intention de prétendre que les modèles de qualité venus des contextes industriel et commercial s'appliquent en bloc aux activités éducatives, ni que l'atteinte des buts de l'enseignement des langues puisse se mesurer par le simple critère de la satisfaction du client. Toutefois, l'enseignement des langues, comme la plupart des domaines d'activité, doit répondre aux besoins de sa « clientèle »: apprenants, parents, employeurs, la société en général quand il s'agit d'enseignement public et aussi les « acheteurs » de cours dans le secteur privé. En conséquence, il est utile de tenir compte d'une expérience autre que celle de l'enseignement/apprentissage des langues et d'évaluer dans quelle mesure elle peut -ou non - s'appliquer utilement.

L'enseignement et l'apprentissage des langues sont des matières complexes qui ne sauraient être réduites à un seul modèle de qualité simpliste. Ils sont influencés par la personnalité des enseignants et des apprenants ainsi que par les relations qu'ils développent entre eux. Le contenu se définit aussi par ce qui se passe dans le monde qui les entoure et les sujets qu'ils

choisissent de débattre. Cependant, il est important de viser une norme élevée et d'établir des critères sur lesquels la qualité des opérations d'enseignement/apprentissage sera jugée. Parmi les facteurs à prendre en compte pour établir les critères de qualité on citera:

Les principes éducatifs de base et les croyances sous-jacentes aux systèmes scolaires.

Y a-t-il un consensus sur les buts de l'enseignement et de l'apprentissage des langues? Le *Cadre européen commun de référence* se veut résolument non prescriptif - « On NE cherche PAS à dire aux praticiens ce qu'ils doivent faire ou comment ils doivent le faire ... » - en même temps qu'il expose clairement de grands principes. Le *Cadre de référence* « soutient les méthodes qui aident les apprenants à acquérir les attitudes, les connaissances et les aptitudes dont ils ont besoin pour devenir plus indépendants en pensée et en actes et plus responsables et coopératifs dans leur relation à autrui »

North, Lasnier, Morfeld, Borneto et Spàth dans leur « Quality guide for the evaluation and design of language programmes »¹⁵ recensent un certain nombre de principes de qualité que l'on trouvera dans le tableau ci-dessous:

Principes	Sous-principes
Pertinence	Centration sur l'apprenant Responsabilité Opportunité
Transparence	Clarté des buts Clarté des résultats Clarté de la présentation Clarté du raisonnement
Fiabilité	Consistance Cohérence interne Unité méthodologique Unité linguistique Unité textuelle Aspect pratique
Intérêt	Convivialité Inter activité Variété Sensibilité, attention à l'autre
Flexibilité	Individualisation Possibilité d'adaptation
Capacité générative	Transfert Intégration Développement cognitif
Participation	Implication Intérêt personnel Travail de groupe
Efficacité	Coût de l'efficacité Ergonomie
Socialisation	Comportements sociaux Conscience inter culturelle

¹⁵ A Guide for the Evaluation and design of Quality Language learning and teaching Programmes and Materials, Commission européenne 2000

- Un modèle de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage centré sur la procédure.

Y a-t-il un programme clair accompagné de descripteurs de niveaux clairs? Les ressources pour le mettre en œuvre sont-elles convenables? Y a-t-il une évaluation adéquate pour constituer les groupes d'apprenants, pour évaluer le progrès et pour certifier les résultats? Y a-t-il des moyens d'observer l'enseignement et de recueillir de l'information en retour des apprenants de sorte que l'efficacité du processus puisse être contrôlée?

- Un point de vue de l'enseignement/apprentissage centré sur le client qui inclut l'analyse à la fois de l'usage que l'apprenant fera de la langue qu'il a apprise et de ses besoins et préférences d'apprentissage. On analysera aussi les autres partenaires du système d'enseignement des langues: les parents, les employeurs potentiels, les besoins de la société, etc. Le système utilisera des méthodes telles que des questionnaires ou des groupes non directifs sur thème pour s'assurer que le client est satisfait des activités d'apprentissage.

- Critères centrés sur la gestion des ressources humaines engagées dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Y a-t-il des possibilités convenables de formation et d'évolution des enseignants? L'observation paritaire est-elle organisée ainsi que la réflexion sur la pratique enseignante? Les ressources adéquates sont-elles disponibles?

- Evaluation des résultats des activités d'enseignement/apprentissage.

Y a-t-il des objectifs de progrès et de résultats? Ces objectifs sont-ils atteints? Les résultats aux examens officiels sont-ils satisfaisants?

Les institutions qui s'occupent d'enseignement des langues devront tenir compte de ces facteurs afin de définir les critères qu'ils appliqueront pour évaluer s'ils font ce qu'il faut ainsi que les normes qu'ils se fixent.

<i>Matière à penser</i>	
<i>Quel(s) modèle(s) appliquez-vous, de manière implicite ou explicite, pour évaluer la qualité de l'enseignement des langues dans votre institution?</i>	
<i>Ce modèle est-il pertinent?</i>	<i>Quelles normes appliquez-vous?</i>
<i>Satisfaction du client</i>	
<i>Principes éducatifs</i>	
<i>Gestion efficace du processus</i>	
<i>Evaluation des résultats</i>	
<i>Centration sur les ressources humaines</i>	

1.4 Application de l'assurance qualité dans l'enseignement des langues

Par assurance qualité, nous entendons l'ensemble des démarches à respecter pour s'assurer que l'on fixe et que l'on atteint des normes élevées; vérifier le respect des normes relève de la maîtrise de la qualité.

« Dites ce que vous faites »

La transparence et la cohérence sont les traits essentiels de la définition de normes. Au niveau d'un programme national, cela signifie que l'on met à disposition et que l'on expose clairement les « finalité et contenu » de l'enseignement des langues ainsi que la façon dont il sera organisé. En conséquence, on devra décider quelles langues enseigner à l'école, à quel âge et dans quels buts. Il faudra définir le niveau exigé pour passer d'un système scolaire au suivant ainsi que les modes d'évaluation à cet égard. Afin de s'assurer que ces décisions sont prises de façon raisonnée, il faudra des systèmes qui prennent en compte à la fois les souhaits des parents, les besoins de la société et ce que disent les experts en langue et en éducation. Il faudra aussi définir des objectifs réalisables et éviter les attentes irréalistes. Le *Cadre européen commun de référence* sera un outil capital; la définition des objectifs de l'enseignement des langues doit, à un certain moment, inclure une spécification du niveau que l'on vise. « L'un des buts du *Cadre de référence* est d'aider les différents partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre différents systèmes de qualification. C'est dans ce but que l'on a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence. L'usage des deux fournit une grille conceptuelle que les utilisateurs peuvent exploiter pour décrire leur système » (CEC).

Pour l'enseignement des langues cela signifie que, non seulement il faut des programmes mais qu'ils doivent être à la disposition des enseignants et des apprenants et complétés par des cursus, des plans de travail, des emplois du temps hebdomadaires, etc. Des descripteurs de niveaux clairs et compréhensibles fournissent un cadre nécessaire à la définition des objectifs et à la mesure du progrès. L'Echelle commune européenne de référence du *Cadre* est un moyen de relier les niveaux définis par une institution ou un système particulier à une échelle rigoureusement établie et où la compétence communicative s'exprime en termes « authentiques ».

Des institutions du secteur public comme du secteur privé ont cherché à faire connaître leurs normes en énonçant leurs principes éducatifs et en faisant des promesses à leurs clients. La spécification officielle peut se faire sous différentes formes et à de nombreux niveaux – des instructions officielles au dépliant d'une école privée, par exemple. C'est toutefois une partie essentielle de l'assurance qualité d'avoir une spécification visible.

L'étalonnage (point de référence, repère. *Benchmarking*): l'établissement de normes ne peut se faire seulement sur la base des normes d'une seule institution. Il faut envisager les normes dans le contexte d'un environnement plus large. L'étalonnage est une approche qui essaie de reconnaître une « pratique d'excellence » - dans une autre institution qui fait la même chose, dans d'autres contextes - et d'appliquer ces normes comme une mesure, un repère pour ce qui

se fait dans sa propre institution. Par exemple, une école peut se donner pour but d'avoir d'aussi bons résultats à un examen officiel que les meilleures écoles, compte tenu de la situation et des contraintes locales.

« Faites ce que vous dites »

Le corollaire d'un système transparent pour faire connaître les normes est la mise en place de moyens structurés pour s'assurer qu'elles sont respectées. Il y a diverses manières de le faire en milieu scolaire.

- Auto-évaluation. Il est utile, de temps à autre, qu'une institution passe par une procédure d'auto-évaluation. A l'aide d'un questionnaire organisé ou d'une liste de contrôle, d'abord individuellement puis en groupe, on peut se faire une idée de l'application et du respect des normes. On relève fréquemment des différences de perception entre, par exemple, les enseignants et la direction ou l'école et ses élèves; il est donc utile que tous les partenaires aient la possibilité de participer au processus d'auto-évaluation. Voici un extrait d'un questionnaire d'auto-évaluation à l'usage des enseignants:

Préparation des cours (enseignants)

- 9. Quels outils utilisez-vous pour préparer vos cours?
- 10. Y a-t-il un curriculum ou un programme de cours?
Oui/non
Commentaires
- 11. En avez-vous un exemplaire ou savez-vous où le trouver?
Oui/non
Commentaires
- 12. Le consultez-vous pour préparer vos cours?
Oui/non
Commentaires
- 13. Avez-vous assez d'information sur vos classes avant de commencer?
Oui/non
Commentaires
- 14. En règle générale, les attentes des élèves relatives au contenu du cours sont-elles réalistes?
Oui/non
Commentaires
- 15. En règle générale, les attentes des élèves relatives aux méthodes utilisées sont-elles réalistes?
Oui/non
Commentaires¹⁶

¹⁶ d'après A Guide to Self-Assessment, Hilary Maxwell Hyslop, Londres 2000

L'assurance qualité n'est pas possible sans l'implication de toutes les parties prenantes, ce qui fait de l'auto-évaluation régulière un outil particulièrement important pour installer des systèmes pour le respect des normes. Il est clair cependant qu'il faut compléter la conscience des problèmes et la façon dont sont perçues les activités d'apprentissage par des procédures pour mettre les choses correctement en place. L'enseignement est la raison d'être des écoles et il est en conséquence essentiel qu'il y ait des systèmes pour l'observation régulière des activités enseignantes. L'idée d'observation de l'enseignement est souvent confondue avec inspection et sanction mais il y a de nombreuses façons de l'organiser pour que ce soit constructif et positif:

- ***l'observation paritaire*** où les enseignants s'observent mutuellement et échangent leur feedback. On peut organiser cela dans un système de tutorat avec un enseignant expérimenté qui apporte aide et conseil aux plus débutants, ou en « tandems », quand deux enseignants travaillent en coopération pour une période de six mois. L'évaluation paritaire marche d'autant mieux qu'elle est conçue pour apporter de l'information plutôt que pour évaluer et on peut concevoir des listes de contrôle qui fournissent un cadre à l'observation de domaines spécifiques de l'enseignement – participation des membres de la classe, temps de parole relatif enseignant/apprenant, etc. L'observation paritaire exige que du temps soit alloué pour que les enseignants soient libérés afin d'aller observer et aussi pour l'indispensable feedback.
- ***l'observation par un formateur*** se joue sur le mode du conseil et de la formation et consacre du temps à la mise en place de savoir-faire.
- ***l'observation de cours enregistrés en vidéo*** lors des activités de formation peut se révéler utile pour se focaliser sur les techniques; il existe des enregistrements de passages de leçons dans le commerce ou bien l'on peut enregistrer des leçons dans l'institution. Dans ce cas, il est d'usage de donner au professeur concerné la possibilité de choisir et d'éditer lui/elle-même ce qu'il/elle souhaite montrer à ses collègues.
- ***l'observation par le directeur pédagogique*** responsable du respect des normes fait nécessairement partie de l'assurance qualité. Dans ce cas, l'observation sera annoncée longtemps à l'avance, la liste de contrôle communiquée à l'enseignant concerné et on accordera assez de temps ensuite pour un feedback méthodique.

L'observation systématique conduira à un travail suivi pour respecter et améliorer les normes. Il se peut aussi qu'elle conduise à ce qu'on se rende compte qu'il faut prendre des mesures pour apporter des améliorations ou des changements. On pourra ainsi arriver à l'élaboration de projets, accompagnés de formation continue interne. La résistance au changement est fréquente dans les écoles et il est important d'organiser correctement les projets de changement et d'en estimer le coût.

Le coût du changement ne s'évalue pas qu'en termes financiers mais aussi en effort, en utilisation des ressources, etc. Une institution qui applique des mesures d'assurance qualité a des chances d'être une institution qui apprend et cherche à progresser continuellement. Néanmoins, il est dangereux d'être dans un état constant de changement et il peut être utile de confirmer et de renforcer ce qui est bien fait. Une démarche possible serait:

- Vérifiez ce que vous faites
- Est-ce que cela va?
- Si oui, confirmez-le
- Sinon, innovez.

La confirmation d'une bonne pratique est aussi importante que la phase d'innovation.

Le «*Guide pour l'évaluation et la conception de programmes et de matériel d'enseignement et d'apprentissage des langues de qualité*»¹⁷ de la Commission européenne distingue trois phases dans le processus d'assurance qualité: Conception, Réalisation et Résultat et fournit une série de listes de contrôle sur papier et interactives sur cédéroms afin d'évaluer la pratique en fonction des spécifications de bonne pratique.

Matière à penser

Quelles mesures sont prises par votre institution pour:

- *Observer les activités d'enseignement?*
- *Apporter de l'aide aux enseignants les moins expérimentés?*
- *Faire une révision régulière fondée sur l'auto-évaluation?*
- *Innover grâce à des projets?*
- *Faire de la formation continue ciblée?*

Comparer la pratique à la pratique d'excellence

1.5 Application de la maîtrise de la qualité dans l'enseignement des langues

La distinction entre la maîtrise de la qualité et l'assurance qualité est que la première insiste fréquemment sur une évaluation externe de la qualité et est souvent liée à l'accréditation d'institutions ou à la validation de cours. Il existe cependant des outils internes de maîtrise de la qualité. Ces outils qui permettent d'obtenir un feedback méthodique et régulier des apprenants comprennent des questionnaires à remplir, pendant le cours ou à l'issue d'un cycle d'enseignement. Leur usage est d'autant plus rentable qu'ils sont mis en œuvre pendant un certain temps et qu'ils incluent des questions dont on peut faire une analyse statistique pour obtenir des données comparatives de progrès ou de recul. Des groupes non directifs sur thème, où l'on demande à un petit nombre d'apprenants un compte rendu plus détaillé de leurs opinions sur l'institution et les cours qu'elle dispense, apportent une information qualitative plus libre.

Au niveau institutionnel, l'outil le plus important de maîtrise externe de la qualité sera la mise en œuvre, volontaire ou obligatoire, de systèmes d'audit ou d'inspection. Ils consistent, en principe, en visites d'audits externes qui procèdent à une étude détaillée des activités des institutions et font un rapport, qui recommandent ou confirment les accréditations le cas échéant. Les bons systèmes d'inspection visent à être à la fois transparents et cohérents, fondant leur jugement sur des normes clairement énoncées et sur les buts et objectifs déclarés par l'institution. Ils travaillent habituellement à partir de listes de contrôle et selon des

¹⁷ A Guide for the Evaluation and Design of Quality Language learning and teaching Programmes and Materials, Commission européenne 2000

procédures conventionnelles pour vérifier le respect des normes. On trouvera ci-dessous un extrait d'un cadre de référence de ce type¹⁸:

REGLEMENTS ET USAGES	NORMES EXIGEES	PREUVES
1.5.1 (a) normes éducatives et enseignantes de haut niveau et:	Preuve écrite claire d'une approche pédagogique saine (c'est-à-dire qui ait un sens pour les inspecteurs, compte tenu du contexte) et que connaissent aussi bien les étudiants que le personnel	Observation de classe, documents (par exemple, le programme), discussion avec les enseignants, réunion de groupes à thèmes avec les élèves
1.5.1 (i) méthodes d'enseignement appropriées et efficaces	<p>Organisation efficace des leçons avec des plans écrits et/ou des comptes rendus, un déroulement logique dans lequel les élèves comprennent ce qu'ils font et comment il les aidera à apprendre;</p> <p>Capacité de l'enseignant à utiliser des techniques d'enseignement variées et à organiser les élèves en groupes de travail différents (travail individuel, par deux, en groupes) mais aussi à présenter l'information, contrôler et apporter de l'aide et gérer clairement et efficacement les changements d'activité;</p> <p>Attention prêtée aux besoins et aux centres d'intérêt des individus mais aussi de l'ensemble du groupe par exemple en s'assurant que des besoins et des capacités différents dans le groupe sont bien pris en compte sans affecter pour autant le travail du groupe;</p> <p>Utilisation des supports pédagogiques différents appropriés à l'âge, au type et au niveau du groupe et pour atteindre les buts de la leçon: manuel, tableau, documentation, cassettes, etc.;</p> <p>Succès de l'apprentissage pour tous les étudiants ou au moins la majorité;</p> <p>Satisfaction des élèves d'un bon niveau, intérêt, implication, participation.</p>	<p>Programme de travail (par exemple, plan des leçons pour un mois, supervisé par le directeur pédagogique et affiché en classe) et compte rendu des cours;</p> <p>Plans de cours, observation de classe, discussion avec les enseignants, réunions de groupes à thèmes avec les élèves.</p> <p>Observation de classe, réunions de groupes à thèmes avec les élèves, enregistrement individuel des résultats des élèves.</p> <p>Plans de cours, observation de classe, bilan de la qualité, de l'adéquation et de l'étendue des ressources de l'enseignant.</p> <p>Observation de classe, réunion de groupes à thèmes avec les élèves, résultats et rapports des élèves, etc.</p> <p>Systèmes de feedbacks et de comptes rendus, réunions de groupes à thèmes avec les élèves, observation de classe.</p>

¹⁸ Projet d'un document EAQUALS

Dans le secteur privé, et quelquefois dans le secteur public, l'audit accorde une accréditation qui donne à l'institution un label qu'elle peut utiliser pour prouver que l'on a contrôlé et validé la qualité de ses services.

On applique aussi les procédures de maîtrise de la qualité à d'autres domaines de l'enseignement des langues. ALTE (Association des centres d'évaluation en Europe) a défini les critères d'une Charte de l'évaluation pour les examens officiels et se préoccupe maintenant d'harmoniser à la fois les niveaux et la production des tests et des examens.

La maîtrise de la qualité s'applique également à la direction de projets et des critères pour l'évaluation de projets ont été proposés. Voici un exemple de l'une des approches de la direction de projets:

Le cadre d'évaluation de projets éducatifs suivant a été conçu par Charles Alderson¹⁹:

STRUCTURE DU PROJET	INDICES DE REUSSITE	COMMENT QUANTIFIER OU EVALUER CES INDICES	HYPOTHESES PRINCIPALES
ETENDUE- c'est-à-dire au niveau national – quels sont les problèmes les plus généraux pour lesquels le projet apportera une aide?	Quels sont les éléments quantitatifs pour évaluer ou les moyens qualitatifs pour juger si ces finalités ont été atteintes?	Quelles sources d'information rentables existent ou peuvent être trouvées?	Quelles conditions externes au projet faut-il si les objectifs à court terme doivent contribuer aux objectifs généraux?
OBJECTIFS IMMEDIATS – quels sont les effets sur le groupe cible ou sur l'institution immédiatement attendus? Quels sont les améliorations ou les changements apportés par le projet?	Quels sont les éléments de mesure ou les preuves de qualité par lesquels on peut juger la réussite et la répartition des effets et des avantages?	Quelles sources d'information rentables existent ou peuvent être trouvées? Doit-on prendre des dispositions pour les recueillir?	Quels sont les facteurs hors de la maîtrise du projet (par exemple, la disponibilité du personnel et des ressources) qui pourraient être une limite à l'atteinte des objectifs immédiats?
PRODUITS Quels produits (genre, quantité, quand) sont attendus pour atteindre les objectifs immédiats? Par exemple, la mise en place d'un nouveau curriculum, la formation des gens.		Quelles sont les sources d'information?	Quels facteurs externes doivent apparaître pour obtenir des produits planifiés?
SUPPORTS Quels matériel, équipement ou services (personnel formé) doivent être fournis, à quel prix, par qui, dans quel délai?		Quelles sont les sources d'information?	Quelles décisions hors maîtrise de ceux qui dirigent le projet faut-il pour qu'il soit mené à bien?

¹⁹ Evaluating Second Language Education, Alderson et Beretta, 1992

<i>Matière à penser</i>	
Quels sont les systèmes de maîtrise de la qualité mis en œuvre dans votre institution?	
<i>Caractéristique</i>	<i>Application</i>
<i>Inspection externe de l'institution?</i>	<i>Les critères sont-ils clairs?</i>
<i>Accorde-t-elle une accréditation ou un label de qualité?</i>	<i>Y a-t-il des listes de contrôle relatives à ce qu'on observera?</i>
<i>Questionnaires pour que les apprenants donnent leur feedback?</i>	<i>Les résultats sont-ils recueillis et comparés?</i>
<i>Y a-t-il un contrôle des examens internes et externes pour s'assurer qu'ils répondent aux normes de qualité?</i>	
<i>Si l'on lance des projets, y a-t-il des systèmes pour s'assurer de leur qualité?</i>	<i>Quels sont les critères utilisés? Sont-ils clairs dès le début du projet?</i>

2. Adéquation du Cadre européen commun de référence aux problèmes de qualité

Le Cadre européen commun de référence offre une description cohérente et complète du champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues que l'on peut appliquer à l'amélioration de la qualité dans les domaines suivants:

2.1 Pour l'analyse des besoins de l'apprenant et la définition d'objectifs

Un système de description transparent des finalités, du contenu et des niveaux est indispensable à l'établissement de normes et à leur estimation. Le chapitre 3 traite des Echelles et des Niveaux et étudie les questions relatives à la description de la compétence de l'apprenant. Il décrit les difficultés inhérentes à l'élaboration de descripteurs de niveaux qui distinguent clairement les différents niveaux, qui soient compréhensibles pour les apprenants et les autres utilisateurs et qui ont un effet positif sur le processus d'apprentissage. On distingue entre les échelles centrées sur l'utilisateur qui sont conçues pour les apprenants, les employeurs et les autres juges du niveau atteint - elles nous disent ce que l'apprenant peut faire - et les échelles centrées sur l'évaluateur qui le guident et nous renseignent sur la qualité de la performance de l'apprenant. Le chapitre examine la question du nombre optimal de niveaux pour des buts différents. Il conclut qu'on peut produire des échelles de descripteurs compréhensibles, significatives, mesurables et il propose une batterie de Niveaux communs de référence qui définissent l'Utilisateur élémentaire, l'Utilisateur indépendant et l'Utilisateur expérimenté, chacun de ces niveaux étant divisé en deux niveaux.

Le chapitre 4 de la version révisée du *Cadre européen commun de référence* expose de manière relativement exhaustive les situations d'utilisation de la langue et les besoins de l'apprenant en langue. Le Tableau 5 dans CEC 4.1, relatif au contexte externe d'usage de la langue, est particulièrement éclairant; il fournit des catégories de description de l'utilisation

que font les apprenants de la langue et comment, en conséquence, ils peuvent définir leurs objectifs d'apprentissage. Les concepts de domaine - personnel, public, professionnel ou éducationnel - et les catégories descriptives de lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes et textes fournissent un cadre de conception de questionnaires d'analyse des besoins et de définition des résultats attendus.

La partie 4.3 décrit les tâches communicatives et les finalités et fait un compte rendu complet des tâches communicatives à des niveaux différents de compétence linguistique.

La partie 4.5 décrit les opérations de communication langagière et les trois opérations principales de Production, Réception et Interaction. La partie 5.1 expose à grands traits les compétences générales exigées d'un apprenant en langue.

Matière à penser

Les descripteurs de niveaux du CEC fournissent-ils une base convenable à la définition des objectifs de l'apprenant et un cadre pour estimer leurs besoins?

Les six niveaux fournissent-ils un nombre suffisant d'étapes pour que l'on voie le progrès tout au long du cursus d'apprentissage ou faut-il que vous ajoutiez des niveaux supplémentaires?

2.2 Conception de cours de langue d'un haut niveau de qualité

- Les principes de l'assurance qualité exigent en général que l'on observe avec une attention particulière la conception des composantes qui constituent un produit ou une activité et il faut une approche très complète de la conception du curriculum lorsqu'on traite d'apprentissage des langues. Le CEC fournit cette description complète des catégories dont il faut tenir compte. Le chapitre 2 du CEC esquisse une perspective actionnelle des catégories qui constituent l'utilisation et l'apprentissage de la langue. Le *Cadre de référence* définit cinq caractéristiques principales de l'utilisation de la langue - *activité langagière spécifique; texte; domaine; stratégie; tâche* (traités dans les chapitres 4 et 7) - relatives à l'apprentissage de la langue et qui sont cruciales pour la définition des composantes des activités d'enseignement des langues.

Le *Cadre de référence* distingue aussi parmi les différentes compétences - savoir-être, savoir (culture générale) et savoir-faire (aptitudes).

La partie 5.2 du CEC définit ces compétences générales et précise les composantes de

- *La compétence linguistique (lexicale, grammaticale, morphologique, sémantique et phonologique);*

- *La compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, registre, dialecte et accent);*
- *La compétence pragmatique (discursive, fonctionnelle et des schémas d'interaction).*

La partie 4.4 du CEC traite des stratégies et des compétences stratégiques classées sous quatre catégories principales

- *La réception;*
- *La production;*
- *L'interaction;*
- *La médiation.*

Chacune d'entre elle incluant quatre opérations – planification, exécution, évaluation et remédiation.

Le chapitre 8 du CEC traite des éléments plus politiques de la conception du curriculum et pose des questions telles que:

- Quel niveau de compétence est-il raisonnable de viser?
- Qu'entendons-nous par plurilinguisme?
- Quand les compétences partielles fournissent-elles des objectifs convenables pour des programmes d'apprentissage de langues?
- Comment peut-on rendre complémentaire l'apprentissage de différentes langues?
- Comment un Portfolio européen des langues aide-t-il à encourager la motivation à l'apprentissage des langues et la transférabilité des savoirs et des savoir-faire des langues déjà acquises?

Le chapitre 8 est particulièrement pertinent pour ceux qui préparent les programmes des écoles du secteur public.

Les analyses et les descriptions des chapitres 3, 4, 5, 7 et 8 du CEC fournissent un ensemble de lignes directrices et d'outils qui permettent une définition détaillée des procédures complexes exigées par l'enseignement des langues; elles posent de la sorte les fondements nécessaires à l'élaboration d'un curriculum qui satisfasse des normes de qualité élevées et qui soit transparent et spécifique en ce qui concerne ses buts.

2.3 Mise en œuvre des opérations d'enseignement

Le chapitre 6 du CEC traite des opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Il distingue l'apprentissage de l'acquisition et signale que le processus d'apprentissage suppose à la fois l'apprentissage et l'acquisition de compétences ainsi que le développement de « la capacité à activer ces compétences dans la production, la réception d'énoncés oraux, des textes écrits pour exprimer ou comprendre du sens, pour interpréter et négocier le sens en contexte et pour s'engager dans des activités de communication ». La partie 6.2 évoque les différentes théories sur l'apprentissage des langues – y compris la controverse pour savoir s'il s'agit d'une activité de traitement de l'information plus ou moins innée chez l'homme et

qui n'exige qu'une exposition à la langue, ou bien s'il faut un enseignement et des études pour accélérer le processus. On y débat de la place de l'apprentissage conscient et de la pratique méthodique.

Il est clair que l'analogie avec des critères de qualité dans d'autres domaines s'applique avec d'autant plus de pertinence si l'on considère que l'on peut concevoir des programmes d'enseignement qui contribuent à l'efficacité de l'apprentissage des langues. La partie 6.4 décrit quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle étudie à la fois les approches générales, y compris l'usage, pour l'enseignement, de la seule langue cible ou d'une association de la première langue de l'apprenant et de la langue cible et les caractéristiques propres aux opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ce qui couvre les éléments suivants:

- Les textes
- Les tâches et activités
- Le rôle des enseignants, des apprenants et des supports
- Les compétences générales
- Les compétences linguistiques
- Les compétences sociolinguistiques
- Les compétences pragmatiques
- Les stratégies

Chaque partie évoque les choix offerts aux enseignants et aux apprenants dans le domaine concerné et les paramètres qui peuvent influencer la réussite ou l'échec de l'enseignement/apprentissage.

La partie 6.5 est plus particulièrement consacrée aux fautes et erreurs et aux options différentes qui s'offrent aux enseignants pour s'en servir comme outils d'apprentissage.

Le chapitre 6 du CEC fournit un guide utile des opérations d'enseignement et des choix qui s'offrent aux enseignants. Il est très étroitement lié aux descriptions et aux catégories qui auront défini l'analyse des besoins et la conception des composantes. Il ne donne toutefois pas de lignes directrices fortes sur la façon d'associer les choix différents en une procédure cohérente - le *Cadre de référence* ne se veut pas prescriptif - et ceux qui sont responsables de la mise en place des démarches d'enseignement/apprentissage devront faire leurs choix dans des domaines spécifiques et également articuler ces démarches variées pour en faire une approche souple et unifiée. Cela exige que les critères de description et d'évaluation de la qualité de l'enseignement soient clairs.

Matière à penser	
<i>Dans quelle mesure votre institution inclut-elle l'enseignement/apprentissage d'autres compétences que la compétence linguistique?</i>	
Compétence	Comment s'en occupe-t-on?
<i>Sociolinguistique</i>	
<i>Interculturelle</i>	
<i>Compétences stratégiques</i>	
<i>Compétences pragmatiques</i>	
<p><i>Pensez-vous que la division de la langue en production, réception, interaction et médiation ait plus d'avantages que la division habituelle en écouter, parler, lire, écrire?</i></p> <p><i>L'institution a-t-elle une stratégie d'enseignement en ce qui concerne l'équilibre entre l'apport et le produit, entre les occasions d'acquisition et l'apprentissage méthodique?</i></p>	

2.4 Evaluation des résultats des programmes d'enseignement/apprentissage des langues

L'évaluation est le dernier maillon du cycle de la qualité. On a analysé les besoins auxquels il faut répondre; on a défini et conçu les composantes; on les a appliquées dans un processus cohérent et transparent. Il nous faut maintenant savoir si le processus a fonctionné. Les apprenants ont-ils appris ce qu'il leur fallait apprendre? Peuvent-ils utiliser leur savoir? Le processus a-t-il été économique en ce qui concerne l'utilisation du temps et des ressources? Afin de répondre à ces questions, il nous faut des critères et des instruments de mesure.

Le chapitre 9 concerne l'Evaluation et décrit dans le détail les différentes options dont il faut tenir compte dans l'élaboration des activités d'enseignement/apprentissage. On y distingue l'évaluation normative de l'évaluation critériée, l'évaluation du savoir de l'évaluation de la capacité, l'évaluation formative de l'évaluation sommative. On y soulève le problème de savoir comment mesurer la compétence communicative aussi bien que la compétence linguistique et on cite des exemples d'approches différentes de ces questions.

Les niveaux communs de référence sont des éléments clés pour la mise en place d'un vocabulaire commun et d'un ensemble de normes communes afin de parler de la connaissance de la langue, des aptitudes et des résultats. Ce sont là des facteurs importants pour en assurer une qualité et une mesure convenables. L'annexe fournit un ensemble important d'échelles spécifiques qui couvrent de manière relativement exhaustive les différentes composantes de la compétence dans la connaissance et l'utilisation de la langue. Elles peuvent être utilisées pour l'évaluation du niveau et des buts actuels, pour la spécification des objectifs et pour l'évaluation des résultats d'un cours. La grille d'auto-évaluation (pp. 26-27) dont les descripteurs commencent par « Je suis capable de ... » peut être utilisée par les apprenants pour situer leur propre compétence sur une échelle.

Les deux chapitres 3 et 9 ensemble constituent un guide assez exhaustif pour parvenir à une évaluation du savoir et de la capacité en langue qui soit significative, rigoureuse et complète. ALTE (Association of Language Testers in Europe) a réalisé un travail considérable de production de critères de qualité relatifs à la langue et, au moins pour les langues les plus couramment apprises, on dispose désormais d'ensembles de systèmes d'évaluation et de certifications fiables. Les spécifications de ALTE (ou « capacités de faire ») sur les performances en langue fournissent un outil précieux pour aider à définir et à affiner la description des objectifs, des niveaux et des évaluations en langue. On les trouve dans l'Annexe D.

<i>Matière à penser</i>	
<i>Enumérez les différentes sortes d'évaluation utilisées dans votre institution</i>	
<i>But de l'évaluation</i>	<i>Type d'évaluation</i>
<i>Répartition en groupes-classes</i>	
<i>Contrôle des progrès</i>	
<i>Mesure des résultats</i>	
<i>Diagnostic des besoins d'apprentissage</i>	
<i>Certificat de fin de cours</i>	
<i>Autres buts</i>	
<i>Ceci fournit-il un système d'évaluation et de certification de haut niveau?</i>	

Résumé

Le *Cadre européen commun de référence* offre des descriptions de problèmes de qualité et décrit les options disponibles comme suit:

PROBLEME	REFERENCE DANS LE CEC
Analyse des besoins de l'apprenant	Chapitres 3 et 4
Conception des cours	Chapitre 3, 4.6 à 4.8, 7
Mise en place des démarches d'enseignement	Chapitre 6
Evaluation des résultats	Chapitre 3 et 9

En conclusion, le *Cadre européen de référence* fournit un ensemble incontournable de principes et de descripteurs. Ce faisant, il rend possible une approche plus méthodique de l'assurance qualité dans l'enseignement des langues. Si les critères communs, les catégories descriptives et les échelles de référence proposées peuvent être généralisées, il deviendra possible de mener à bien une normalisation raisonnable de l'analyse des besoins et de la

définition des composantes des activités d'apprentissage des langues. Cela facilitera le choix documenté d'options pour la mise en œuvre du processus d'enseignement des langues et débouchera sur un vocabulaire commun pour la description et la mesure du résultat. Toutefois, on n'y traite pas des aspects pratiques de l'assurance qualité - comment créer un environnement de travail où les acteurs contribuent par eux-mêmes à atteindre la qualité; comment des associations de professeurs et des écoles peuvent promouvoir des normes professionnelles; et comment la maîtrise externe de la qualité et un plan d'inspections peuvent être mis en place et améliorés pour élever les normes du métier.

Fiche 1

Qu'entendez-vous par qualité?

La première démarche indispensable de l'assurance qualité consiste à faire connaître ses normes. L'une des façons de le faire est d'élaborer, au nom de votre institution, une charte ou une déclaration de ce à quoi vous vous engagez auprès de différents partenaires.

Enumérez les cinq engagements les plus importants que vous voudriez que votre institution prenne:

(Le département des langues de) l'école _____, s'engage auprès de ses **apprenants** à:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

(Le département des langues de) l'école _____, s'engage auprès de ses **enseignants** à:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

(Le département des langues de) l'école _____, s'engage auprès de la **société** à:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Fiche 2

Contrôle de la qualité

Les listes de contrôle sont des outils utiles en ce qui concerne l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité.

Utilisez le cadre ci-dessous pour dire comment vous définiriez et vérifieriez des normes. Vous trouverez un exemple pour le premier point.

Domaine d'activité	Normes	Preuve
1. Normes éducationnelles et d'enseignement de haut niveau	Preuve écrite claire d'une approche pédagogique valable (c'est-à-dire qui ait un sens pour les inspecteurs, compte tenu du contexte) et que les enseignants comme les apprenants connaissent	Observation de classe, documents (par exemple programme), rencontre avec les enseignants, réunion de groupe à thèmes avec les étudiants
2. Préparation des cours		
3. Contrôle du progrès de l'apprenant		
4. Bonne gestion		
5. Formation continue interne pour les enseignants		
6. Domaine au choix		

Fiche 3

Assurance qualité et maîtrise de la qualité

Voici quelques-unes des démarches pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité. Classez-les dans la colonne qui convient du tableau ci-dessous et réfléchissez à ce qui serait un système utile pour votre propre institution.

Inspections externes
Questionnaires d'auto-évaluation
Groupes à thèmes pour les élèves
Observation de classe paritaire
Chartes pour les élèves
Questionnaires de fin de cours
Tutorat
Etalonnage (pratique d'excellence)
Engagement de l'établissement
Projets d'innovation
Labels de qualité

Assurance qualité	<i>Maîtrise de la qualité</i>

SECTION IV

**POUR TOUS CEUX QUI S'OCCUPENT DE PRODUIRE ET DE
SELECTIONNER DU MATERIEL PEDAGOGIQUE**

CHAPITRE 8 - GUIDE A L'USAGE DES AUTEURS DE MATERIEL PEDAGOGIQUE ET DE MANUELS

Andy Hopkins

Introduction

Pourquoi ça? Pourquoi là? Pourquoi maintenant?

Voici résumé en une seule ligne le contenu de ce document. Les auteurs professionnels de matériel pédagogique (autrement dit qui rédigent du matériel de manière professionnelle) devraient considérer chaque élément de leur matériel en ces termes et être capables de le justifier.

Quel que soit le stade du processus de rédaction, ils devraient également être capables de fournir des réponses satisfaisantes aux questions suivantes:

Quels sont les objectifs des apprenants? Mes propositions les aident-ils à atteindre ces objectifs? Suffisent-elles pour leur permettre d'atteindre ces objectifs?

Si vous pouvez étudier le matériel que vous avez rédigé et répondre à toutes ces questions en étant satisfait, vous êtes probablement un auteur de manuels chevronné! Si vous n'êtes pas satisfait de vos réponses, nous espérons que ce Guide vous sera utile.

Objectifs

Ce chapitre a pour principaux objectifs de mettre en valeur les domaines clés de prise de décision dans lesquels les auteurs de manuels sont nécessairement impliqués et de décrire, à l'intention des concepteurs, des auteurs de manuels et de matériel d'apprentissage des langues, les options spécifiques qui leur permettront de travailler avec le document: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001) et les façons dont ce Cadre peut contribuer au processus de développement de matériel pédagogique. Ce Guide sera aussi utile aux enseignants qui participent à une moindre échelle à l'élaboration de matériel interne et à ceux qui sont amenés à prendre des décisions quant au choix des manuels.

Il s'articule autour de certaines questions et décisions clés que tout auteur sérieux de matériel, et tout particulièrement de manuels scolaires, doit considérer. Il ne s'agit pas d'une description de l'ensemble du *Cadre de référence*, mais une introduction au *Cadre* en tant que ressource flexible à la disposition des auteurs de matériel pédagogique.

Quelles questions les auteurs de matériel pédagogique doivent-ils prendre en compte?

Voici les principaux domaines de prise de décision abordés dans ce document:

- 1 Comment se caractérisent les contextes d'usage du matériel?
- 2 En quels termes seront décrits les objectifs du matériel?
- 3 Quelles sont les informations disponibles concernant les besoins et les désirs des apprenants?
- 4 Quels sont les supports souhaitables et potentiels pour le matériel?
- 5 Comment seront pondérés, regroupés et classés les matériels?
- 6 Quels sont les types d'approche appropriés?
- 7 Quelle gamme de tâches devrait contenir le matériel?
- 8 Comment sera sélectionné le texte à inclure dans le matériel?

Annexe A: Quelques conseils sur le processus de rédaction du matériel

Annexe B: Un exemple d'étapes d'un processus de rédaction

Annexe C: Une liste de contrôle de sélection de manuels

1. Comment se caractérisent les contextes d'usage du matériel?

Les auteurs de matériel pédagogique sont presque toujours amenés à produire du matériel pour des types d'apprenants et des situations d'apprentissage spécifiques, et il est évident que nous devrions prendre en compte les caractéristiques significatives qui en découlent. Parmi les exemples suivants, considérez comment les caractéristiques de ces contextes pourraient affecter la conception du manuel:

- une méthode produite par un éditeur international et destinée aux adultes de toutes nationalités qui apprennent l'espagnol;
- une méthode produite en Allemagne et destinée à préparer les étudiants de première année d'études de commerce en Allemagne à passer leur deuxième année de cours en Grande-Bretagne, où ils recevront un enseignement en anglais;
- une méthode produite en Estonie et destinée à préparer les résidents d'origine étrangère souhaitant acquérir la citoyenneté estonienne à passer un test d'aptitude en langue estonienne;
- une méthode de français pour l'école primaire produite en Grande-Bretagne pour les enfants britanniques.

En tant qu'enseignants, nous sommes peut-être plus familiarisés avec la manière dont les caractéristiques de différents types d'*apprenants* affectent l'élaboration des méthodes; mais d'autres facteurs sont aussi à prendre en compte. Par exemple, les apprenants et les enseignants évoluent presque toujours au sein d'une forme de *système institutionnel* qui détermine ou suppose des possibilités et des contraintes en vertu desquelles un auteur de matériel pédagogique doit travailler. Ces systèmes s'accompagnent souvent de dispositions ou de directives explicites ou implicites qui se rapportent, par exemple, aux curriculums, aux procédures et aux démarches évaluatives, et qui se caractérisent par la disponibilité de ressources spécifiques liées aux supports, à l'espace, au temps, à l'effectif scolaire et à l'effectif

enseignant. Il peut aussi y avoir des exigences institutionnelles pour les cours destinés à être utilisés de manière linéaire ou modulaire, en classe avec un enseignant ou sur un mode d'étude individuelle ou à distance. Un manuel sera d'autant mieux reçu qu'il prend en compte tous ces éléments institutionnels.

Les auteurs de matériel pédagogique devraient aussi dresser un profil caractéristique, aussi clair que possible, des *enseignants* qui vont travailler avec le cours. Possèdent-ils une bonne connaissance de la langue cible? Sont-ils très expérimentés? S'attendent-ils à ce qu'on leur indique étape par étape comment travailler avec le matériel ou considèrent-ils les manuels comme une source de ressources flexibles? Faut-il que vous intégriez des activités de formation pédagogique dans les matériels de soutien, afin d'initier les enseignants à certains aspects innovants du cours? La *Figure 1* ci-dessous présente quelques-unes de ces variables et suggère quelques-unes de leurs conséquences en matière d'élaboration des manuels.

Le *Cadre* reconnaît des variations entre tous ces domaines et offre une ressource flexible, clairement formulée et cohérente adaptable à n'importe quel contexte d'apprentissage spécifique. Ce souci de flexibilité est très clairement énoncé dans l'une des conclusions du rapport du Symposium intergouvernemental qui s'est tenu à Rüschlikon (Suisse) (*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*, Conseil de l'Europe 1992, 3.2):

La construction d'un Cadre commun aussi exhaustif que possible, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent.

Figure 1. Quelques variables dans des contextes d'apprentissage et leurs implications pour les manuels

Apprenants

Variables

Age
 Groupes monolingues/plurilingues
 Identité culturelle et aspirations
 Sexe
 Culture générale
 Aspirations éducatives et professionnelles

 Connaissance de types de modes et de supports d'apprentissage
 Compétences actuelles dans la langue cible

Conséquences possibles pour (par exemple):

Thème, personnages, savoir
 Utilisation de la langue maternelle
 Thème, cadre, rôles, tâches
 Manuels séparés?
 Connaissance du monde
 Objectifs du cours, thèmes, rôles, contextes, tâches
 Développement/formation de l'apprenant

 Objectifs du cours, tâches, niveau

Systèmes institutionnels

Variables

Curriculum, programme de cours et cadres d'examens, cultures d'enseignement et d'apprentissage, durée et intensité du cours, effectif scolaire, effectif enseignant, disponibilité des supports et des ressources, possibilités de formation professionnelle...

Conséquences possibles pour (par exemple):

Objectifs du cours, durée, structure, supports et modes d'apprentissage

Enseignants

Variables

Compétences dans la langue cible de l'apprenant, niveau de formation pédagogique, degré de connaissance des modes et supports d'apprentissage, culture d'apprentissage et degré de flexibilité, attentes vis-à-vis des matériels et attitude vis-à-vis de l'innovation.

Conséquences possibles pour (par exemple):

Degré d'aide et de conseil dans le guide de l'enseignant et facilité d'utilisation des matériels de classe; équilibre entre innover et répondre aux attentes des enseignants

Mode d'apprentissage

Variables

En classe; à distance (traditionnel/ Internet); apprentissage ouvert avec accès à un enseignant pour consultation; multimodes; auto-apprentissage; cours modulaire/linéaire

Conséquences possibles pour (par exemple):

Durée du cours, types de tâches, supports, degré de support écrit, formation des apprenants (apprendre à apprendre), formation des enseignants

Questions destinées aux auteurs de matériel

- 1 *Qui sont les apprenants ciblés? Comment peut-on les caractériser de manière spécifique selon les termes suivants: âge, sexe, langue maternelle, identité culturelle, aspirations éducatives et professionnelles, besoins, connaissance potentielle de supports et de modes d'apprentissage différents, compétences actuelles dans la langue cible?*
- 2 *Quelles sont les caractéristiques significatives du ou des systèmes institutionnels dans le cadre desquels le matériel est susceptible d'être utilisé? Comment s'établira le lien entre ce matériel et les programmes d'études existants/prévus, les procédures et les approches en matière d'évaluation? Dans quelle mesure le matériel reconnaîtra-t-il les réalités pratiques relatives aux supports, à l'espace, au temps, aux effectifs enseignants et scolaires, etc.? Ce cours est-il destiné à être utilisé de manière linéaire/modulaire, avec ou sans enseignant, dans un cadre individuel/de groupe?*
- 3 *Est-il possible d'établir des généralisations significatives concernant les enseignants susceptibles de travailler avec ce cours? Quel degré de soutien et de référence pourront-ils attendre/exiger de la part de ce matériel?*

2. En quels termes seront décrits les objectifs du matériel?

Il peut paraître surprenant de commencer par cette question; notre première considération ne devrait-elle pas être en effet: de quoi nos apprenants ont-ils besoin et qu'ont-ils envie d'apprendre? Le problème, bien sûr, réside dans le fait qu'on ne peut pas répondre à la deuxième question avant de connaître les catégories qui vont nous permettre de formuler nos réponses. Et c'est précisément pour ces catégories que le *Cadre de référence* est particulièrement utile.

L'une des toutes premières décisions que doit prendre un auteur de manuels porte sur les éléments autour desquels le cours va « s'organiser ». Ur (1996) identifie dix « types » de programmes de cours en termes d'éléments déterminants: grammatical; lexical; grammatical-lexical; situationnel; thématique; notionnel; notionnel-fonctionnel; mixte ou « multidimensionnel »; procédural (défini en termes de tâches); processus (négocié). A chacun d'eux peuvent venir s'ajouter d'autres éléments portant sur le discours, les genres et types de textes, les compétences langagières, les compétences professionnelles ou liées à l'enseignement supérieur, les savoirs et les savoir-faire socioculturels, les stratégies d'apprentissage, etc.

Quels seront les principes d'organisation sous-jacents de votre programme de cours? Sera-t-il structuré en termes de *suite grammaticale*? Sera-t-il basé sur des *thèmes* considérés comme présentant un intérêt pour les apprenants? Sera-t-il essentiellement *déterminé par l'élément lexical*, peut-être fondé sur la fréquence d'utilisation? Sera-t-il structuré en termes de *tâches*

communicatives? Sera-t-il organisé en fonction de *genres et de types de texte* utiles? Vous souhaitez peut-être qu'il intègre tous ces éléments.

Bien que les manuels d'apprentissage de langues vivantes prétendent de plus en plus être basés sur un programme de cours *multidimensionnel*, on pourrait argumenter que le processus d'élaboration du matériel pédagogique est nécessairement « déterminé » par un ou deux éléments clés qui organisent le cours. Le choix de ces éléments clés d'organisation a des répercussions importantes sur la position des autres éléments. Prenons l'exemple d'un cours structuré autour de la grammaire. Nous pouvons décider (comme de nombreux auteurs de cours l'ont fait au cours de ces dernières années) de l'organiser en fonction de ce que nous croyons être les difficultés de plus en plus grandes de formes et d'emplois de grammaire syntaxique et sémantique. La logique de classement peut reposer sur le fait que certains éléments de grammaire sont plus faciles à comprendre, à apprendre et à utiliser et devraient par conséquent figurer en premier, tandis que les autres éléments sont perçus comme plus difficiles. Si nous nous concentrons sur la grammaire et si nous travaillons dans le cadre de textes et d'exemples langagiers que nous avons personnellement rédigés, nous sommes inévitablement amenés, dans une certaine mesure, à introduire du vocabulaire en complément grammatical pour exemplifier une structure particulière. Si, par contre, nous avons la patience et l'énergie nécessaires pour rechercher des exemples de textes authentiques dans lesquels la grammaire apparaît d'une manière qui satisfait nos exigences (ce qui est extrêmement difficile), nous n'aurions certainement aucun contrôle sur le contenu lexical ou sur les qualités communicatives des textes. De même, si nous commençons par une communication véritable, nous rencontrons le même problème. Le fait de choisir des éléments langagiers « réels » pour leurs qualités communicatives limitera à son tour le contrôle exercé sur le contenu grammatical ou lexical.

Tous ces éléments semblent suggérer que, même s'il est très facile en théorie d'*élaborer* un programme de cours multidimensionnel, il est extrêmement difficile de *produire* du *matériel pédagogique* multidimensionnel. En réalité, nous devons choisir les dimensions qui détermineront notre cours. Ni ce Guide ni le *Cadre de référence* n'ont pour vocation d'établir une préférence entre les diverses dimensions. Le choix des dimensions déterminantes dépendra de vos convictions et de vos préférences quant à la langue et à l'apprentissage de cette langue. Toutefois, le *Cadre* suggère un certain nombre de manières de décrire les besoins et les désirs des apprenants.

De nombreux enseignants et auteurs de matériel pédagogique trouveront peut-être utile de se référer aux documents fondateurs: *Un Niveau seuil* et *Waystage*, produits par le Conseil de l'Europe, dont les premières éditions sont parues en 1975 et qui ont été révisés et étendus en 1990.

Threshold Level 1990 répertorie une série de catégories susceptibles de figurer dans des programmes de cours. Ces catégories peuvent être utilisées intégralement ou partiellement pour l'organisation des éléments d'un manuel, et comprennent:

- des fonctions langagières
- des notions générales (catégories sémantico-grammaticales)
- des notions spécifiques (souvent appelées thèmes)

- des modèles d'échanges verbaux (suites fonctionnelles courantes)
- traitement des textes: lecture et écoute
- rédaction
- compétence socioculturelle
- stratégies de compensation
- apprendre à apprendre
- grammaire
- vocabulaire
- prononciation et intonation

Il est important de souligner que ces listes ne constituent pas en elles-mêmes un *programme de cours*. Elles présentent des catégories susceptibles d'aider à choisir les aspects du programme de cours et contiennent des informations sur les principaux éléments potentiels de ces aspects.

Mais quel est le lien entre un document détaillé comme le *Threshold Level 1990* et le *Cadre de référence*? Le *Cadre* encourage les auteurs de matériel pédagogique à réfléchir et à recueillir des informations sur les questions pertinentes relatives aux besoins et aux désirs de leurs apprenants, en termes de langue cible. Les listes de contrôle du *Threshold Level 1990* permettent de répondre aux questions énoncées dans le *Cadre de référence*. Il s'agit d'une interprétation particulière qui propose un modèle partiel et utile d'utilisation du *Cadre*.

Le reste de ce chapitre est consacré aux questions et aux catégories énoncées par le *Cadre de référence* dans le but de nous aider à réfléchir sur ce que nous pouvons souhaiter inclure dans les objectifs d'apprentissage de nos cours et manuels de langues. Ces questions sont présentées de manière plus détaillée dans le *Cadre*, mais il est utile d'examiner ici les catégories qui y sont proposées, pour faciliter le travail de réflexion de l'auteur de matériel pédagogique.

2.1 Le contexte de l'utilisation de la langue

L'une des premières questions que doit se poser un auteur de manuels est la suivante: Quels sont les contextes dans lesquels les apprenants sont susceptibles d'utiliser la langue cible?

2.1.1 Domaines (voir CEC 4.1.1)

Cette question peut être abordée d'après ce que le *Cadre* appelle des **domaines**. Ces domaines sont-ils de type: *personnel* - se rapportant à la vie privée d'un individu, centrés sur le foyer, la famille et les amis; *public* - se rapportant aux apprenants en tant que membres du grand public engagés dans des transactions diverses; *professionnel* - se rapportant aux apprenants engagés dans leur métier ou leur profession; *éducatif* - se rapportant aux apprenants engagés dans une activité d'apprentissage organisée?

Les domaines dans lesquels l'utilisation de la langue a lieu peuvent être difficiles à anticiper pour les apprenants de type général ou très particuliers pour les apprenants spécialisés (par exemple pour les cours de langues de spécialités). Le *Cadre* suggère que les auteurs de matériel pédagogique considèrent les moyens de décrire le contexte de l'utilisation de la langue en vertu

des quatre intitulés de domaines fondamentaux présentés plus haut, et de la manière dont chacun de ces domaines se rapportera aux objectifs du matériel.

Exemples

Nous pouvons imaginer que, pour la majorité des jeunes étudiants, l'accent sera mis sur les domaines personnel et public, tandis que pour les étudiants qui se préparent à étudier dans une autre langue, peut-être même dans un milieu culturel différent, le domaine éducationnel revêtira une importance particulière. Les domaines professionnels pourront être très spécifiques et centrés sur des situations de travail actuelles, ou moins spécifiques (par exemple dans le domaine commercial) centrés sur des besoins futurs généraux prévisibles (par exemple, pour agir dans une capacité professionnelle commerciale dans un autre pays européen ou en dehors de l'Europe.)

2.1.2 Situations (voir CEC 4.1.2)

Ayant choisi les domaines pertinents, nous pouvons entrer davantage dans les détails et considérer les différentes situations susceptibles de survenir dans le cadre de ces domaines. Ces situations sont décrites en termes de: lieux, institutions et organismes, rôles sociaux des personnes concernées, objets pertinents présents dans l'environnement, événements susceptibles d'avoir lieu, opérations à effectuer et textes susceptibles d'être rencontrés.

Exemples

La *Figure 2* présente des exemples de situations typiques et leurs composantes potentielles (extraits de: *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 4.1.2, Tableau 5). La liste n'est fournie qu'à titre d'illustration.

Tableau 5 – Figure 2: CONTEXTE EXTERNE D'USAGE

SPHERE	LIEUX	INSTITUTIONS	PERSONNES	OBJETS	EVENEMENTS	ACTES	TEXTES
Personnelle	Maison: * chez soi () maison * dans la famille () pièces * chez des amis () jardin * chez des inconnus Espace privé dans une auberge, à l'hôtel, Campagne, littoral etc.	La famille Réseaux sociaux	(Grand)parents, Enfants Frères et Soeurs Tantes, Oncles, Cousins et Cousines Belle-famille, Epoux, Intimes, Amis, Connaissances	Décoration/ameublement, Habillage Equipements domestiques, Jouets, outils, Hygiène personnelle Objets d'art, livres, animaux domestiques Animaux sauvages et domestiques Arbres, Plantes, Pelouse, Bassins Biens domestiques, Bagages à main, Equipements de loisir de sport	Fêtes de famille, rencontres Incidents, Accidents, Phénomènes naturels Soirées, visites Promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture Vacances, Excursions Événements sportifs	Gestes de la vie quotidienne, par.ex s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver Bricolage, jardinage Lecture, Radio et TV Passe-temps Jeux/sports	Télétextes Garanties Recettes Manuels scolaires Romans, Magazines Journaux Dépliants publicitaires Brochures Courrier personnel Enregistrements et radio/diffusion
Publique	Lieux publics: rue, place, parc, etc.; Transports en commun Magasins, (super) marchés Hôpitaux, cabinets médicaux centres médicaux Stades, terrains, salle de Sport Théâtre, cinéma, loisirs Restaurant, café, hôtel Lieux de culte	Les Autorités Organismes politiques Justice Santé publique Associations Sociétés caritatives Partis politiques Groupes religieux/ confessionnels	Simple citoyens Représentants officiels Vendeurs dans un magasin Police, armée, Forces de sécurité Conducteurs, Contrôleurs, Passagers, Joueurs, supporters, Spectateurs Acteurs public Serveurs, Barman Réceptionnistes Clergé, Fidèles	Argent, Porte-monnaie, Portefeuille Documents officiels Marchandises Armes Sacs à dos Valises, Sacs de voyage Balles Programmes Repas, Boissons, Casse-croûte Passeports, Autorisations, Permis	Incidents Accidents/maladies Réunions publiques Procès, Audiences des tribunaux Journées de solidarité, Amendes Arrestations Matches, Concours Spectacles Mariages, Funérailles	Achats Utilisation de services médicaux Voyages parla route/le train/le bateau/l'avion Dîner en ville / Loisirs Offices	Avis au public Etiquettes et emballages Dépliants, Graffitis Billets, Horaires Annonces, Règlements Programmes Contrats Menus Textes sacrés Sermons/Hymnes
Professionnelle	Bureaux, Usines, ateliers Ports, gares, fermes Aéroports Magasins, boutiques, etc. Sociétés de services Hôtels	Entreprises Fonction publique Multinationales Entreprises nationalisées Syndicats	Employeurs/ Employés Directeurs Collègues Subordonnés Cam. de travail Consommateurs Réceptionnistes Secrétaires Pers. d'entretien etc.	Machines de bureau (bureautique) Machines industrielles Outils industriels et artisans	Réunions Interviews Réceptions, congrès Foire commerciales Consultations Ventes saisonnières Accidents du travail Conflits sociaux	Administration des affaires Gestion industrielle. Opérations de production Procédures administratives Transport par route Opérations de vente Vente, commercialisation Applications informatiques Entretien des bureaux dans les installations industrielles	Lettre d'affaires Note de rapport Consignes de sécurité Modes d'emploi Règlements Matériel publicitaire Etiquetage et emballage Description de fonction Signalisation Cartes de visites, etc.
Educative	Ecoles: Auditorium, salles de classes, cours de récréation Terrains de sports, couloirs Éts. d'enseignement supérieur Universités, salles de conférence, Salles de séminaire Association des étudiants Résidence universitaires Laboratoires Restaurants universitaires	Ecole Ét. d'enseignement supérieur Université Sociétés savantes Associations prof. Organismes de formation continue	Professeurs principaux Equipe pédagogique Pers. d'encadrement Professeurs, Parents Condisciples Professeurs, Chargés de cours Etudiants, Bibliothécaire et pers. de laboratoire Pers. de restaurant Concierges, secrétaires	Fournitures scolaires uniformes Equipement et vêtements de sport Alimentation Equipement audio-visuel Tableau et Craie Ordinateurs Cartables et Sacs	Rentrée en classe/entrée en classe Fin des cours Visites et échanges Journées/Soirées des parents Journées compétitions sportives Problèmes disciplinaires	Assemblée (Générale) Leçons, Jeux, Récréation Clubs et associations Conférences, Dissertation Travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque Séminaires et travaux dirigés Travail personnel Débats et discussions	Doc. authentiques (voir ci-dessus) manuel scolaire, Livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau Notes d'origines diverses, Textes sur écran d'ordinateur, Vidéotexte, cahiers d'exercices, Articles de journaux, Résumés Dictionnaires (unilingues / bilingues)

2.1.3 Conditions et contraintes (voir CEC 4.1.3)

Si nous allons encore plus loin dans la spécification des contextes d'utilisation, nous pouvons considérer les conditions et les contraintes de chaque situation. Pour l'auteur de matériel pédagogique, ces conditions et contraintes auront des conséquences sur les types de textes et de tâches. Les conditions externes jugées importantes sont les suivantes: les conditions matérielles (par exemple le bruit ambiant), les conditions sociales (par exemple le nombre et le statut des interlocuteurs), les contraintes de temps (limites imposées par le temps imparti).

Exemples

Les interprètes chargés d'assurer la traduction simultanée d'un politicien en visite dans un pays étranger devront effectuer leur tâche très rapidement, entre des individus et des groupes, dans des lieux divers et souvent dans un climat de tension extrême. En revanche, les annonceurs d'aéroports monologuent les mêmes informations de routine, à leur rythme, sans attendre de feedback. Les hommes d'affaires, qui participent à des réunions desquelles peuvent dépendre leur emploi, agissent dans des conditions très différentes de celles de touristes qui bavardent dans un bar d'hôtel avec des étrangers. Des apprenants extrêmement motivés pourront réagir plus positivement au matériel que d'autres moins motivés, qui trouveront ce matériel inintéressant.

En réalité, il est souvent très difficile d'imaginer les contextes futurs d'utilisation de la langue, non seulement pour les enfants et les élèves du secondaire, mais aussi pour les étudiants qui semblent avoir des besoins relativement spécifiques. Néanmoins, un auteur de matériel pédagogique doit choisir les contextes d'utilisation qu'il va présenter dans le matériel, à partir des informations et des intuitions issues de l'expérience qu'il a acquise en tant qu'utilisateur/apprenant de langue étrangère et en tant que pédagogue.

2.1.4 Le contexte mental des utilisateurs/apprenants (voir CEC 4.1.4)

Le cadre extérieur est interprété et filtré à travers l'appareil perceptif de l'utilisateur, de la construction mentale personnelle affectant la mémoire, les associations et les connotations et de la manière propre à l'utilisateur de classer les objets et les événements. Parmi les autres facteurs pertinents figurent: l'état d'esprit, les besoins, les motivations et les intérêts, les intentions, les courants de pensée.

2.1.5 Le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs) (voir CEC 4.1.5)

Les interlocuteurs peuvent se trouver dans la même situation, mais ils peuvent l'observer et l'interpréter de manière différente. Deux personnes engagées dans une conversation téléphonique peuvent non seulement être soumises à des conditions et des contraintes différentes (par exemple l'un des interlocuteurs aura une mauvaise ligne, tandis que l'autre sera pressé par le temps), mais aussi avoir des buts différents pour cette communication, être motivées par des besoins différents, et se trouver dans un état d'esprit complètement différent.

Pour qu'un acte de communication soit efficace, il faut que les interlocuteurs s'adaptent mutuellement à leurs contextes mentaux respectifs.

2.2 Thèmes de communication (voir CEC 4.2)

Ces thèmes se rapportent au contenu de la communication - souvent appelé *sujets* par les enseignants. Dans des contextes langagiers généraux, c'est dans le domaine des thèmes que nous prêtons le plus attention aux *désirs* des apprenants. Il est essentiel qu'ils soient adaptés aux apprenants et, pour s'assurer de cette adéquation, il faut non seulement que les thèmes soient utiles (dans le sens où ils se rapportent aux contextes d'utilisation anticipés et peuvent servir de véhicule de langue essentielle), mais aussi qu'ils soient intéressants. En réalité, les thèmes eux-mêmes sont souvent assez ternes. Nous pouvons les rendre plus intéressants en décidant de travailler sur ces sujets d'une manière particulière et en divisant chaque thème en sous-thèmes.

Exemple

Prenons comme exemple le thème du *travail*. Nous pouvons choisir de nous concentrer sur le sous-thème des emplois d'été à l'étranger pour les étudiants. Ceci nous amènerait à rechercher d'autres sous-catégories que le *Cadre* appelle « notions spécifiques » et qui supposent des domaines de vocabulaire complets. On pourrait se concentrer sur un emploi d'été particulier comme, par exemple, travailler à EuroDisney, près de Paris. Cette notion déboucherait sur des groupes de mots liés à des lieux (attractions, lieux de restauration, postes de secours, accueil, aires de stationnement, etc.), à des personnes (personnages de dessins animés, visiteurs, clients, guides, etc.), à des objets (billets, nourriture et boissons, souvenirs, etc.), à des actions (voir, visiter, écouter, regarder, entrer, sortir, parcourir, commencer, finir, gagner, perdre, participer, monter, etc.).

Ainsi, l'identification générale des domaines thématiques peut mener à une spécification détaillée des éléments langagiers utiles qu'il convient d'intégrer dans le cours.

2.3 Tâches communicatives et finalités (voir CEC 4.3)

Les décisions liées au choix des contextes d'utilisation nous permettent de commencer à considérer de façon plus fouillée les besoins linguistiques liés à des situations particulières. D'après nous, quelles sont les tâches communicatives que devront exécuter les apprenants, et dans quels buts? Les nombreuses études menées au cours de ces vingt dernières années dans le domaine des langues de spécialités sont susceptibles d'aider le processus de réflexion sur la langue utilisée pour accomplir des tâches commerciales et professionnelles, ou des tâches liées à l'enseignement supérieur, dans des cadres relativement restreints. Par comparaison, il existe très peu d'indications concernant la langue liée aux tâches « générales » dans des cadres moins prévisibles. Néanmoins, en tant qu'auteurs de matériel pédagogique, nous devons décider des tâches communicatives dont nos apprenants auront le plus besoin et qu'ils seront le plus susceptibles de rencontrer. Voici un exemple extrait du *Threshold Level 1990*:

1.12 La communication professionnelle

1.12.1 Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capables de:

- faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type
 - se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit du travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)
 - lire les offres d'emploi
 - écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation et son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points
 - comprendre et suivre les règles d'embauche
 - comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonction et poser des questions à ce sujet
 - comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'applications
 - signaler un accident, faire une déclaration d'assurance
 - bénéficier de la protection sociale
 - communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés
 - participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)
- (N.B.: on a gardé ici la numérotation de *Threshold Level 1990*)

2.4 Activités langagières communicatives et stratégies (voir CEC 4.4)

Afin de mener à bien des tâches de communication, les utilisateurs de la langue doivent s'engager dans des activités langagières communicatives. Le *Cadre de référence* identifie quatre types principaux: *production* (orale et écrite), *réception* (orale, écrite et visuelle), *interaction* (orale et écrite) et *médiation* (par exemple un interprète/traducteur). Chacun de ces types d'activités communicatives comprend un éventail de tâches communicatives que nous devons intégrer dans le matériel.

Exemples

Les activités de production orale pourraient être la présentation d'un exposé à partir de notes; une interaction orale peut prendre la forme d'une discussion; une activité de médiation peut être très formelle et écrite (traduction exacte d'un document juridique) ou relativement non formelle et orale (interprétation d'un menu pour un visiteur).

Le *Cadre de référence* définit les « stratégies » comme suit:

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible, en fonction de son but précis.

Les stratégies communicatives supposent l'application des principes de planification, d'exécution, de contrôle et de remédiation des différentes formes d'activités communicatives de réception, d'interaction, de production et de médiation. La partie 4.8 du *Cadre* décrit de façon détaillée les stratégies communicatives qui contribuent à l'efficacité maximale.

Exemple

Un apprenant est amené à présenter un bref exposé. Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un exemple de **production**. La planification pourra consister à *répéter*, en songeant à l'effet que produiront différentes manières de présenter (*prise en compte de l'auditoire*) et, peut-être, à rechercher des mots ou à demander de l'aide (*localisation des ressources*). Ayant mobilisé ses ressources, l'apprenant pourra maintenant faire preuve de plus ou moins d'ambition concernant l'exécution de la tâche, en termes de la nature et de la portée du discours (*adaptation de la tâche*) et particulièrement du contenu linguistique (*adaptation du message*). L'apprenant pourra rencontrer des difficultés mais nous espérons qu'il mènera sa tâche à bien en utilisant toutes les ressources dont il dispose pour faire passer le message en *compensant*, en *construisant sur un savoir antérieur* et en *expérimentant*. La réaction de l'auditoire permettra à l'apprenant de contrôler sa réussite et de procéder à une certaine dose d'*autocorrection* en guise de remédiation.

Le développement de ces stratégies et d'autres relatives à la **réception**, à l'**interaction** et à la **médiation**, est un aspect important des cours de langues. Elles sont également utiles au développement des aptitudes communicatives des locuteurs natifs, dans des domaines professionnels très divers. Les cours dont l'objectif spécifique est de développer ces stratégies sont très courants dans les domaines où la qualité et l'efficacité de la communication sont essentielles, comme par exemple dans le domaine de l'aide psychosociale, de la communication entre un médecin et son patient, d'exposés commerciaux.

Comment donner le temps et l'espace nécessaires au développement de ces stratégies quand il faut aussi intégrer tant d'éléments linguistiques pertinents? Il s'agit là d'une question légitime (souvent exprimée sous la forme d'une plainte) des enseignants et des auteurs de matériel pédagogique. Parmi les réponses possibles figure la *possibilité* de travailler sur le développement des opérations langagières, sur les compétences et sur les stratégies de l'apprenant, et que la conception des tâches est le meilleur moyen d'y parvenir. Les types de tâches que nous sélectionnons peuvent encourager le développement d'opérations d'apprentissage et de communication, et mieux faire connaître les différents modes d'approche et de contrôle de la communication. Le chapitre 7 ci-après donne de plus amples détails à ce sujet.

Questions destinées aux auteurs de matériel

1. *Quelles stratégies répondent aux besoins de communication de vos apprenants?*
2. *Comment peut-on développer ces stratégies à travers le matériel? Ont-elles besoin d'une activité centrale distincte et spécifique, ou vaut-il mieux les développer par le biais d'opérations encouragées par la conception de tâches?*

2.5 Opérations de communication langagière (voir CEC 4.5)

Il ne suffit pas de spécifier ce que les apprenants doivent *faire* avec la langue. Les enseignants et les auteurs de matériel pédagogique doivent aussi considérer comment ils peuvent préparer les apprenants à exécuter ces activités communicatives de manière efficace. Actuellement, la plupart des manuels donnent aux apprenants l'occasion de se colleter avec des tâches communicatives pertinentes. Cependant, les manuels d'apprentissage des langues omettent souvent les activités qui contribuent au *développement des opérations communicatives sous-jacentes* que suppose l'accomplissement d'opérations dans une langue étrangère. Les auteurs de matériel pédagogique doivent, non seulement donner une chance de s'exercer à la pratique de la tâche elle-même, mais aussi apporter *de l'aide pour arriver à l'accomplir de manière satisfaisante*.

Le *Cadre* identifie neuf éléments clés d'opérations de communication langagière. Nous devons considérer les aptitudes nécessaires à l'accomplissement des opérations suivantes: *planification, exécution, production, réception, interaction, contrôle, le non-verbal, comportement para linguistique et éléments para textuels*.

Pour toute élaboration de matériel pédagogique, il est fondamental de connaître les aptitudes que supposent les opérations de communication langagière. La partie 4.5 du *Cadre* offre des conseils concernant la nature de ces opérations. Le défi qui se présente aux auteurs de matériel pédagogique est celui d'intégrer le développement de ces opérations dans le matériel.

Exemple

Une femme se trouve dans une gare de chemins de fer et a besoin de connaître l'heure de départ d'un train, d'acheter un billet et de monter à bord du train avant qu'il ne parte. Le fait de se concentrer sur un seul des paramètres de la tâche révèle l'importance des opérations de communication langagière. Elle voudra probablement consulter des horaires. Pour obtenir les informations qu'elle désire, elle devra: localiser et reconnaître le texte approprié (peut-être en utilisant des informations para textuelles, ou en demandant à quelqu'un); le comprendre; extraire rapidement les informations dont elle a besoin. Pour cela, elle devra faire appel aux aptitudes suivantes: recherche, décodage, déduction, anticipation, balayage rapide, capacité à parcourir le texte, etc. Nous pouvons aider les apprenants à traiter de tels textes en nous assurant que les tâches que nous intégrons dans la rédaction du matériel tiennent compte des opérations langagières impliquées.

Questions destinées aux auteurs de matériel

1. *Quelles opérations de communication langagière supposent les tâches que vos apprenants sont susceptibles d'effectuer?*
2. *Comment pouvez-vous intégrer le développement de ces opérations dans le matériel? L'apprentissage va-t-il se concentrer directement et spécifiquement sur ces opérations ou vont-elles être traitées de manière indirecte à travers, par exemple, une combinaison de conception de tâche et de sélection de texte?*

2.6 Le texte (voir CEC 4.6)

Le terme *texte* s'emploie ici pour désigner tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer. Les auteurs de matériel pédagogique devront avoir une idée très précise des types de texte que leurs apprenants sont susceptibles de rencontrer en termes de:

- Supports (par exemple la voix en direct, l'imprimé, le cinéma, la radio, le téléphone, le vidéophone)
- Genre/Type de texte (par exemple à l'oral: annonces publiques, débats formels, spectacles)
(par exemple à l'écrit: livres, magazines, brochures, emballages de produits, panneaux et notices)

Il est clair que le matériel devrait contenir des textes similaires aux textes que les apprenants rencontreront dans la réalité, ou des textes qui contribueront à les y préparer, en termes de support, de genre et de type de texte, de rôle des interlocuteurs, de finalité, etc.

Questions destinées aux auteurs de matériel

Quels textes rencontreront vos apprenants en termes de supports et de genre/type de texte?

2.7 Les compétences de l'utilisateur/apprenant (voir CEC 5)

Dans la section 1 ci-dessus, nous avons déjà souligné l'importance de définir les caractéristiques des apprenants susceptibles d'utiliser le matériel que vous rédigez. Le *Cadre* fournit plus de détails relatifs aux compétences qu'apportent différents apprenants dans un cours de langue. Il divise ces compétences en deux domaines principaux. Les *Compétences générales* se rapportent à: l'expérience, le savoir socioculturel, l'aptitude pratique à établir un contact avec des personnes et des institutions de la culture cible, les traits de personnalité qui modifient le rôle d'un apprenant dans des actes de communication et les aptitudes d'apprentissage. Les *Compétences communicatives langagières* concernent les aptitudes et les savoirs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui exercent une influence sur

des tâches communicatives spécifiques. Elles se rapportent à la grammaire, au vocabulaire, à la phonologie, à la compréhension et à l'utilisation de marqueurs de relations sociales (par exemple la politesse, l'accent) et aux aptitudes discursives, fonctionnelles et schématiques.

Cette partie du *Cadre* est extrêmement importante car elle répertorie de façon détaillée les catégories que les auteurs devraient envisager d'inclure dans leur matériel. Elle couvre non seulement les domaines de compétence linguistique les plus courants liés à la grammaire, au vocabulaire et à la phonologie, mais aussi les domaines qui sont devenus des éléments importants du matériel d'apprentissage de langues vivantes, tels que: le savoir socioculturel, le savoir-être (lié aux facteurs individuels de la personnalité), la conscience langagière, les aptitudes à l'étude, les compétences pragmatiques associées aux compétences de conception discursive, fonctionnelle et schématique. Bien que de plus en plus fréquentes dans le matériel d'apprentissage des langues, ces catégories n'ont été couvertes et présentées que de manière quelque peu aléatoire. Le *Cadre* tente de fournir des descriptions plus détaillées.

Questions destinées aux auteurs de matériel

1. *Dans quelle mesure pensez-vous que les auteurs de matériel peuvent tenir compte du type de compétences générales citées plus haut?*
2. *Pensez-vous que l'un des objectifs légitimes d'un cours de langue soit de tenter de modifier les éléments de personnalité susceptibles d'affecter l'apprentissage de la langue et la communication?*
3. *Comment décidons-nous des objectifs du développement de compétences linguistiques à chaque niveau (par exemple vocabulaire, grammaire)?*
4. *Dans quelle mesure pensez-vous qu'il soit nécessaire d'« enseigner » l'organisation discursive et schématique dans un cours de langue étrangère?*

Résumé

Ce chapitre traite de domaines variés pour lesquels il convient de s'interroger sur les apprenants auxquels s'adresse le matériel que vous rédigez. Ces domaines peuvent aussi être considérés comme des catégories d'objectifs potentiels pour un cours de langue ou un ensemble de matériel pédagogique. La tâche de l'auteur de matériel pédagogique est de recueillir des informations et de prendre des décisions dans tous ces domaines. Il vous appartient de choisir les objectifs qui « structureront » votre programme de cours et ceux qui constitueront les aspects principaux et le point de focalisation direct. La prochaine étape consiste à considérer comment d'autres objectifs pouvant être ciblés de façon indirecte (peut-être par une sélection de textes et la conception de tâches) seront intégrés dans le matériel de manière cohérente.

3. Quelles sont les informations disponibles concernant les besoins et les désirs des apprenants?

Les catégories citées plus haut nous permettent de décrire les besoins et les désirs de nos apprenants et, par-là même, les objectifs de notre cours. Pour les cours de langues de

spécialités, nous souhaiterons peut-être maintenant procéder à l'analyse détaillée de ces besoins par l'observation et l'analyse des actes communicatifs pertinents ainsi que par la collecte et l'analyse de textes et autres données. Nous souhaiterons peut-être aussi consulter des corpus et des lexiques spécialisés, ainsi que les résultats d'études sur l'analyse langagière dans le champ concerné. Il est aussi extrêmement utile d'examiner d'autres manuels de cours rédigés pour des apprenants dont les besoins sont similaires.

Pour les apprenants dont les objectifs sont plus généraux, nous recommandons d'adopter une approche semblable, bien qu'en réalité nous nous occupions plus d'explorer nos intuitions et celles des autres que d'analyser des données. Les questions soulevées dans le chapitre 4 du *Cadre* guident à travers un processus de réflexion, mais il faudra vérifier les réponses que vous donnerez en vous reportant à d'autres sources d'informations (par exemple, objectifs de cours définis, examens, intuitions d'autres pédagogues, listes de contrôle externes, autres manuels pertinents).

Le *Cadre* n'a pas pour but de suggérer des verbalisations réelles de tâches communicatives pertinentes (dans des activités, des thèmes, des situations et des domaines pertinents). Aussi, même si en répondant aux questions du chapitre 4 vous décidez que vos apprenants ont besoin, par exemple, d'obtenir des renseignements sur la nature, l'offre et les conditions d'un emploi (*tâche communicative*) par une interaction orale (*activité de communication langagière*) dans une agence pour l'emploi, avec un employé de cette agence, tout en consultant les offres d'emploi (*situation*) dont le domaine est professionnel (*domaine*) et le thème est « l'emploi » (*thème de communication*), faisant appel à des *opérations de communication langagière*, à des *compétences* et à des *stratégies*, vous devrez néanmoins décider de la façon dont les usagers de la langue cible verbaliseront de manière concrète ces demandes orales de renseignements. C'est la verbalisation de l'ensemble de ces tâches communicatives qui constitue la langue réelle que les apprenants ont besoin d'apprendre. C'est de la verbalisation (orale et écrite) de ces tâches communicatives que pourra être extrait plus facilement le contenu grammatical et lexical de votre cours.

Questions destinées aux auteurs matériel

1. *Quelles sources d'informations pouvez-vous consulter concernant les besoins et les désirs des apprenants?*
2. *Quelles opérations utiliserez-vous pour collecter ces informations et ces données?*
3. *Lors de la collecte de ces informations, pouvez-vous aussi collecter des textes utiles à utiliser/adapter pour votre matériel?*
4. *Si votre cours est général, existe-t-il des sources de références utiles que vous pouvez consulter (par exemple Threshold Level 1990)?*
5. *Des lignes directrices ont-elles été publiées par des sources officielles en matière d'objectifs de cours?*
6. *Le cours mène-t-il à des examens qui supposent qu'un certain travail langagier a été couvert de manière particulière?*

4. Quels sont les supports souhaitables et potentiels pour le matériel?

Nous souhaiterions peut-être tous que nos apprenants aient accès à des supports d'apprentissage très divers: imprimés, audio, vidéo et les tous derniers logiciels et matériels informatiques sortis. Mais les auteurs de matériel pédagogique opèrent toujours dans des contextes spécifiques qui limitent le choix de ces supports. Partout dans le monde, les institutions éducatives sont soumises à des contraintes budgétaires et l'une des premières choses à garder à l'esprit concernant les supports et les composantes du cours est la suivante: comment ce support spécifique va-t-il contribuer aux objectifs d'apprentissage du cours, et va-t-il apporter quelque chose d'unique (que d'autres supports ne pourront pas apporter) à l'ensemble du cours? Ce mode de réflexion est extrêmement utile pour l'auteur de matériel car il apparaît clairement, au cours de l'élaboration de matériel pour des supports spécifiques, qu'il devrait exploiter les possibilités uniques offertes par ces supports. Par exemple, il est inutile d'utiliser un ordinateur pour présenter des textes si l'interaction qui doit s'opérer entre l'apprenant et le texte est la même que celle qui doit s'opérer avec un texte imprimé dans un livre. Quel est l'intérêt d'utiliser des supports vidéo (onéreux) plutôt que des supports audio (moins onéreux) si l'élément visuel du support vidéo n'est pas exploité? De même, bien sûr, il est inutile que certaines composantes du cours reposent sur du matériel coûteux si les usagers, qu'ils s'agissent d'institutions ou de particuliers, ont peu ou pas accès à ce type de matériel.

Les cours qui ont du succès et qui exploitent au maximum la gamme de supports disponibles sont organisés de telle manière que les éléments « onéreux » et plus exotiques sont offerts en option et non comme composantes essentielles, tandis que les composantes « essentielles » sont généralement le moins cher et le plus accessible possible (généralement sur supports imprimés ou audio). Vous trouverez ci-après la configuration courante d'une mallette de classe complète. Les éléments facultatifs sont marqués d'un astérisque.

Exemple

* - *en option*

- *Livre de classe*: contient tout le matériel nécessaire en classe
- *Matériel audio de classe* (Cassette/disque compact): contient tout le matériel audio se rapportant au livre de classe
- *Livre d'exercices*: contient des exercices pratiques et de référence à effectuer de manière individuelle par les apprenants (par exemple à domicile)
- *Livre d'exercices (audio)* (Cassette/disque compact): contient tout le matériel se rapportant au livre d'exercices
- *Manuel de l'enseignant*: matériel de soutien pédagogique (par exemple fiches d'activités à photocopier, fiches de jeux de rôles, activités informatives complémentaires)
- **Matériel vidéo*: contient du matériel supplémentaire qui complète le matériel de classe
- **Livre d'exercices (vidéo)*: contient du matériel se rapportant au support vidéo
- **Manuel de l'enseignant (vidéo)*: matériel de soutien pédagogique pour le support vidéo et le livre d'exercices vidéo
- **Cédérom*: contient des exercices pratiques, des éléments de référence et des tests supplémentaires.

Même si certains cours centrés principalement sur les aptitudes à la lecture et à l'écriture font l'économie du support audio, l'intérêt accru pour le perfectionnement de la langue parlée et de la compréhension orale rend généralement essentiel ce matériel. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'enseignant ne parle pas très bien la langue cible.

Le choix des composantes de la mallette de cours affecte bien sûr quelque peu les options méthodologiques, mais nous ne devrions pas exagérer les contraintes d'un programme basé uniquement sur un support papier et audio. L'adjonction d'autres supports permet certainement d'élargir le choix des modes d'apprentissage d'une méthode, et il ne fait aucun doute que les cours interactifs basés sur cédéroms ou Internet offrent des perspectives d'avenir excitantes pour les modes d'apprentissage individuel.

Au moment d'envisager l'addition de supports exotiques, l'auteur doit toujours garder à l'esprit les conséquences que leur introduction aura pour l'apprenant, mais aussi bien sûr pour l'enseignant. Quelles compétences devront posséder les enseignants et les apprenants pour exploiter de façon optimale les différents supports? Quel degré d'introduction au cours lui-même et à ses modes d'apprentissage pourra être nécessaire?

Questions destinées aux auteurs de matériel

- 1. Quels éléments souhaitables et potentiels suggère le contexte d'apprentissage?*
- 2. Quel degré d'accès auront les enseignants/apprenants au matériel nécessaire pour exploiter certains supports?*
- 3. Les éléments seront-ils tous nécessaires au cours, ou certains seront-ils facultatifs?*
- 4. Existe-t-il des raisons de penser que certains modes technologiques seront éphémères?*
- 5. Quelle est la valeur d'apprentissage de chacun des éléments? Le « gain » d'apprentissage potentiel est-il rentable?*
- 6. Le matériel pédagogique exploite-t-il pleinement les possibilités uniques offertes par les différents types de supports?*
- 7. Dans quelle mesure les supports de haute technologie amèneront les enseignants et les apprenants à développer de nouvelles aptitudes nécessaires à l'utilisation du cours?*

5. Comment seront pondérés, regroupés et classés les matériels?

Lorsque des décisions générales ont été prises relatives aux objectifs du matériel et aux supports disponibles, il est temps de commencer à considérer la structure détaillée des différentes composantes. Dans la perspective de ce document, nous allons nous concentrer sur la composante centrale de la plupart des méthodes, à savoir le Livre de classe, encore appelé Livre de l'élève.

A ce stade, vous aurez pris des décisions concernant un certain nombre de choses, en fonction des informations que vous possédez sur les besoins et les désirs de vos apprenants; par exemple, quelles tâches communicatives vous souhaitez que les apprenants soient capables de mener à bien et dans quelles situations, et quelles en sont les implications pour

les fonctions, la grammaire et le vocabulaire. En d'autres termes, vous aurez dressé la liste des objectifs de communication, de compétences et de stratégie de votre cours. Toute cette préparation est essentielle, mais la tâche de construction réelle du manuel commence ici.

Un des paramètres contextuels cités précédemment se rapportait au temps d'apprentissage dont disposent les apprenants. Prenons, par exemple, le cas d'un curriculum d'établissement secondaire européen typique, dont 3 ou 4 heures par semaine sont consacrées à une langue étrangère. La plupart des institutions exigent de n'utiliser qu'un seul manuel de classe pendant toute l'année scolaire. Dans ce cas, notre matériel de cours va devoir couvrir entre 80 et 100 heures de cours, auxquelles viennent s'ajouter les devoirs à domicile et les activités en autodidaxie. Nous pouvons choisir de produire des matériels d'apprentissage séparés pour les devoirs à domicile et les activités en autodidaxie (par exemple un Cahier d'exercices). Mais comment pouvons-nous commencer à construire un programme de classe de 80 à 100 heures de cours?

La première étape consiste à diviser le cours en « unités ». Ces unités varieront en termes d'objectif et de durée en fonction du contexte. Qu'entend-on par le terme « unité » de matériel d'apprentissage? Voici quelques éléments de réflexion.

Une unité

- a des objectifs d'apprentissage spécifiques (et souvent multiples) et fait généralement avancer le programme dans tous les domaines identifiés (ce que fait rarement un cours pris isolément);
- a un commencement et une fin;
- a une cohérence interne et possède un lien défini avec d'autres unités (peut-être dans le cadre d'une suite linéaire, ou en tant que module dans un groupe d'unités);
- est motivante (en termes de l'intérêt qu'elle présente); utile (en termes du produit d'apprentissage); variée (en termes des types d'activités des apprenants); perçue comme pertinente (a une valeur apparente); elle est générative et participe au développement de l'apprenant (aide les apprenants à progresser dans le cours et dans leur propre apprentissage);
- est (généralement) couverte au cours d'une durée de cours spécifiée (ou, du moins, c'est ce qu'on en attend).

Le regroupement des objectifs d'apprentissage d'une unité constitue une étape clé du processus d'élaboration du matériel pédagogique, car c'est à ce stade que l'on intègre dans le programme de cours une liste de contrôle de ce que l'on espère que les étudiants apprendront. Examinez le regroupement suivant, utilisé par des auteurs pour une unité de matériel typique de cours d'anglais. (*Look Ahead 1, Longman, 1994*).

Exemple

Thème: Les achats

Sous-thème 1: Les magasins

<i>Contexte</i>	Se préparer à partir en voyage
<i>Vocabulaire</i>	Types de magasin Articles à acheter (vêtements, articles de toilette, bagages)
<i>Grammaire</i>	Pluriels irréguliers Le génitif `s pour les types de magasins (par exemple « news agent's ») Révision de l'expression <i>have got</i> avec <i>a, some, any</i> Révision des temps du présent simple

Sous-thème 2: Faire des achats dans les magasins

<i>Tâche</i>	Procéder à une opération dans un magasin amenant à..
<i>Communicative</i>	Demander quelque chose (<i>Can I have...?</i>) Demander le prix (<i>How much is ...?</i>) Formuler des souhaits (<i>I'd like...</i>) Demander des précisions (<i>Sorry? How much?</i>) Donner quelque chose à quelqu'un (<i>Here you are.</i>) Saluer et prendre congé (<i>Good morning... Goodbye</i>)
<i>Grammaire</i>	Pronom - <i>one, ones</i> Questions contenant ... <i>which (one)?</i> <i>how many? ...</i> (avec un nom quantifiable) <i>how much? ...</i> (avec un substantif non quantifiable)

Sous-thème 3: Acheter ce dont vous avez besoin

<i>Parole/</i>	Faire des achats dans les magasins
<i>Ecoute</i>	Discuter de ce que vous prendriez avec vous en voyage
<i>Lecture</i>	Comprendre les publicités des magasins
<i>Ecriture</i>	Rédiger la liste de ce que vous emporteriez en vacances

Vous pouvez voir ainsi comment les objectifs peuvent être regroupés de manière cohérente. Dans cet exemple, l'unité (de six pages) prend un *thème* et le divise en trois *sous-thèmes* (de deux pages chacun). Au fur et à mesure que l'unité progresse, les apprenants sont amenés à effectuer des tâches communicatives sur le thème des achats, et le vocabulaire, la grammaire et les fonctions nécessaires pour mener à bien ces tâches constituent les objectifs langagiers de l'unité. Le regroupement de ces objectifs est déterminé par le contenu langagier des tâches communicatives cibles au sein d'un thème particulier. Il s'agit d'une option de regroupement.

Il existe de nombreuses autres options. Prenons un autre exemple de cours qui vise à préparer des étudiants d'université à suivre des études de premier ou de deuxième cycle dans une langue étrangère. Dans ce cas, le concept de *thème* pourra ne pas être utile pour marquer une unité d'apprentissage. De nombreux cours d'enseignement supérieur contenant diverses disciplines spécifiques sont divisés en lignes de macro-aptitudes, comme par

exemple *écouter un cours magistral, rédiger des compositions*. Le point central est, dans ce cas, le développement de l'aptitude, et les aires de contenus ne servent souvent qu'à véhiculer les aptitudes perçues et pratiquées. De plus, il est possible d'imaginer que le besoin de précision grammaticale d'un cours de compréhension de cours magistral est beaucoup moins important que dans un cours de rédaction de composition. Dans le cours de compréhension d'un cours magistral, on pourra diviser le matériel d'enseignement en unités sur la base des types de « portions » communicatives (souvent appelées « moves » dans les ouvrages d'analyse de genre; voir Swales 1990) que le locuteur est susceptible d'offrir dans un monologue de cours magistral.

Voici quelques éléments susceptibles de figurer dans un cours à vocation scientifique:

- commencer et terminer un cours magistral
- introduire et clore un thème
- définir des termes
- décrire du matériel
- décrire une méthode
- présenter un calcul numérique
- interpréter des graphiques, des tableaux, etc.
- présenter des classifications
- décrire des résultats de recherche
- comparer et mettre en contraste
- expliquer des tâches
- un ensemble de fonctions interactionnelles dans le monologue traitant de: concentration, récapitulation, pré-structuration, révision, contrôle, obtention d'une réponse, justification, déduction, synthèse, rappel et reformulation.

Une unité de cours de ce type peut être organisée d'après les rubriques ci-dessus, et notre analyse (ou prédictions) des verbalisations de ces portions produira du matériel linguistique riche (concernant l'organisation discursive, l'intonation, la grammaire syntaxique, le vocabulaire, etc.) que nous pouvons utiliser pour préciser l'objectif linguistique susceptible de faire partie d'une unité d'apprentissage sous chaque rubrique. La cohérence du matériel repose, dans ce cas, sur les portions communicatives et les éléments linguistiques qui les accompagnent. Dans un cours de ce type, il est difficile de voir comment il est possible d'intégrer une logique de suite basée sur une difficulté supposée de grammaire ou de vocabulaire, autre que sous la forme d'une dimension de cours linéaire séparé, avec des gains immédiats moins importants.

Questions destinées aux auteurs de matériel

- 1. Comment diviserez-vous les objectifs de cours en objectifs d'unités?*
- 2. Quelle étiquette utiliserez-vous pour chaque unité? Sera-t-elle basée, par exemple, sur un thème, une macro-aptitude, une tâche communicative?*
- 3. L'unité aura-t-elle des subdivisions supplémentaires?*
- 4. Les unités et leurs subdivisions devront-elles être suivies de manière séquentielle, ou pourra-t-on les utiliser de façon modulaire?*
- 5. Quels éléments langagiers seront sélectionnés comme objectifs d'unité?*
- 6. Comment choisirez-vous les différentes pondérations à donner aux objectifs?*
- 7. Quels principes mettrez-vous en pratique pour regrouper les différents objectifs en une unité cohérente?*

6. Quels sont les types d'approches appropriés?

Le chapitre 6 du *Cadre* souligne une série d'opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Les approches varient en fonction des convictions et des préférences de l'enseignant, du type d'apprenant, des ressources disponibles et du contexte institutionnel, et les auteurs de manuels avisés tiendront au moins compte de tous ces facteurs dans le matériel qu'ils produiront.

Il est probablement indiscutable que la plupart des praticiens et des enseignants pensent qu'une langue étrangère peut, dans une certaine mesure, être « apprise » à l'issue d'une opération planifiée, comme par exemple un cours, et que la langue peut aussi être « acquise » à l'issue d'une exposition directe à des textes et/ou à une participation directe à des actes communicatifs. L'importance qu'attribue l'auteur de matériel à ces convictions affectera considérablement le matériel résultant.

... la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive mais que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par un apprentissage et une pratique conscients afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux attitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. (CEC 6.2.2.2)

Les auteurs de manuels devraient pouvoir énoncer les convictions qui sous-tendent le matériel qu'ils rédigent. La partie 6.4 du *Cadre* aide à formuler ces convictions.

Nous percevons plus clairement les approches adoptées dans le matériel par la manière dont une « leçon » est organisée. Qu'entendons-nous ici par « leçon »? Tout d'abord, il s'agit d'une période de temps, ou unité d'étude, dans laquelle nous essayons d'atteindre des objectifs d'enseignement et d'apprentissage définis. Ensuite, il s'agit d'une structure imposée par un système institutionnel, un enseignant ou un auteur de manuel sur ce temps ou unité d'étude. La manière d'organiser une suite de tâches et d'activités dans une leçon de qualité est déterminée par l'approche que l'enseignant ou l'institution juge efficace pour ses apprenants. Un auteur choisit l'ordre du contenu d'une « leçon » dans le même but.

Les auteurs de matériel compétents seront capables de rédiger toutes sortes de matériels, qu'ils soient centrés sur l'enseignant ou l'apprenant, qu'ils soient destinés à une classe entière, à un groupe ou à un individu, qu'ils soient éducatifs ou exploratoires, etc. Cette capacité est une aptitude essentielle de tout auteur. Mais il convient de tenir compte de l'adéquation de ces approches à des éléments de cours spécifiques. Des approches différentes pourront s'avérer utiles pour des matériels dont le support et/ou la finalité sont différents.

Exemple

Vous souhaitez peut-être vous concentrer, en classe, sur la grammaire en utilisant un mode coopératif de découverte, de sorte que les étudiants appréhendent la grammaire en contexte/utilisation et essayent d'en généraliser les règles d'emploi et d'usage à partir de ces exemples, en présence de leurs pairs et d'un enseignant. On pourrait qualifier cette approche d'« exploration guidée ». Toutefois, si vous préparez du matériel de grammaire complémentaire destiné à être utilisé à domicile et dont le but sera d'offrir des exercices pratiques et des explications supplémentaires, vous penserez que du matériel flexible d'exercices pratiques à questions fermées, « éducatif » et direct pourra avoir un rôle à jouer.

Questions destinées aux auteurs de matériel

- 1. Quelles seront, selon vous, les convictions et les attentes des enseignants et des apprenants qui utiliseront votre matériel, quant aux approches? Dans quelle mesure le matériel en tient-il compte?*
- 2. Quelles convictions sous-tendent le matériel en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues?*
- 3. Dans quelle mesure le matériel guide-t-il « l'apprentissage » dans le sens utilisé ci-dessus?*
- 4. Dans quelle mesure le matériel offre-t-il des possibilités « d'acquisition »?*
- 5. Qu'est-ce qu'une « leçon » en termes de votre matériel? Les leçons bénéficient-elles d'une structure discernable? Si c'est le cas, pouvez-vous les décrire et les rapporter aux convictions en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues?*
- 6. Existe-t-il des structures/suites différentes pour d'autres modes d'apprentissage que le cours est susceptible d'inclure? Pouvez-vous expliquer la logique qui sous-tend chaque schéma?*

N.B.: Les approches sont développées plus loin en 7.3.

7. Quelle gamme de tâches devrait contenir le matériel?

Si vous demandez à des apprenants ce que contient un manuel d'apprentissage des langues, ils vous citeront probablement « des textes et des exercices... » et peut-être des informations de référence. Et ils auront plus ou moins raison. Mis à part les matériels de référence, le cours lui-même se base sur des textes et des tâches; une des aptitudes essentielles d'un auteur de matériel est d'intégrer tous les nombreux objectifs de cours et ses hypothèses en matière de langue et d'apprentissage des langues dans ce matériel. Quels que soient les principes relatifs au choix du texte que nous appliquions, les textes demeurent des textes. Ils n'ont que peu de valeur tant que l'on n'a pas créé des moyens qui permettent aux apprenants d'interagir avec ces textes, c'est-à-dire en présentant des tâches. C'est pourquoi les choix que nous faisons en matière de tâches sont essentiels. En fait, la conception des tâches est sans aucun doute l'élément le plus important d'un manuel. Une mauvaise conception de tâches peut dénuer un manuel de vie et de pertinence; une bonne conception de tâches peut faire de l'utilisation et de l'apprentissage tiré de ce manuel un réel plaisir. Malheureusement, la qualité et la diversité des tâches n'apparaissent réellement qu'au moment où le manuel est utilisé en classe. Ceux qui sélectionnent les manuels en se contentant de les consulter au lieu de les mettre à l'essai perçoivent rarement cet aspect clé d'un manuel.

C'est grâce à la conception de tâches que l'auteur de matériel a la possibilité d'intégrer non seulement certains aspects centraux, comme par exemple les domaines de la compétence linguistique et communicative, mais aussi d'encourager le développement de stratégies et d'opérations particulières.

7.1 Les types de tâches et leur centration

En termes de manuels d'apprentissage des langues, une tâche est une activité intégrée dans le matériel et dont la réalisation

suppose l'activation stratégique de compétences spécifiques dans le but d'accomplir un ensemble d'actions finalisées dans un domaine donné avec un but défini et un produit particulier. (CEC 7.1).

Ces tâches peuvent être semblables à celles que les apprenants doivent être capables de mener à bien dans la vie réelle (que le *Cadre de référence* appelle « authentiques » ou « tâches cibles » ou « de répétition » comme, par exemple, réserver une chambre d'hôtel par télécopie; lire un mode d'emploi, prendre des notes pendant un cours magistral) ou elles peuvent être pédagogiques et avoir un lien moins direct avec les besoins de l'apprenant; les tâches d'écriture créative peuvent, par exemple, être motivantes et utiles dans le sens où elles peuvent aider les apprenants à explorer les possibilités de la langue, mais il est peu probable que cette écriture créative sera une nécessité de la vie réelle dans une langue étrangère. Il est également important de garder à l'esprit la valeur de la communication générée entre les apprenants lorsqu'ils sont engagés dans le *processus* d'exécution d'une tâche, par le biais de la sélection, de la gestion et de l'évaluation.

Il est utile de distinguer la *visée de la tâche* (**quels** éléments de langue, contenu, développement de l'apprenant, etc.) du *type de tâche* (**comment** les apprenants devraient s'engager avec le matériel, les autres apprenants, l'enseignant et peut-être la réalité).

La sélection et l'association des visées de tâches et des types de tâches avec un texte approprié sont au cœur du processus de rédaction du matériel pédagogique; en effet, les décisions et les choix effectués ici affectent de manière fondamentale la vitalité et l'utilité du matériel. Nous devons réfléchir non seulement aux tâches *individuelles*, mais aussi nous demander comment elles se juxtaposent et se succèdent pour former une *unité d'apprentissage* ou, du point de vue des enseignants et des apprenants qui les utilisent en classe, une *leçon*.

Il existe plusieurs façons de classer les tâches, en fonction des réponses aux questions suivantes:

- Quels types de démarches supposent-elles?
- Sont-elles simples (par exemple à étape unique) ou complexes (étapes multiples)?
- S'agit-il de tâches de la « vie réelle » (semblables à une tâche communicative pertinente du monde réel) ou de tâches pédagogiques (où la justification est la préparation nécessaire pour mener à bien les tâches communicatives réelles)?
- Quelles sont les conditions et contraintes présentes?
- Quels degrés de difficulté sont associés à ces tâches?
- Quel type d'opération supposent-elles de la part des apprenants?
- Quel type de compétence supposent-elles?
- Quel type de stratégie encouragent-elles?
- Quel type de rôle doit prendre l'apprenant dans le discours de la tâche?
- Sont-elles fermées (avec un seul produit « correct ») ou ouvertes (avec plusieurs produits acceptables possibles)?
- Sont-elles centrées sur le produit (sommés-nous principalement intéressés par ce que nos étudiants produisent) ou sur l'opération (sommés-nous principalement intéressés par ce qui se passe pendant la réalisation de cette tâche), ou sur les deux?

Le chapitre 7 du *Cadre* contient des perspectives extrêmement utiles sur la conception des tâches, et nous invitons les lecteurs à consulter tout particulièrement la partie 7.3 consacrée à la difficulté des tâches.

Toutefois, un moyen facile de réfléchir aux types de tâches et, dans une certaine mesure, de les classer, est de considérer des mots isolés qui vous suggèrent des types de tâches. La liste des finalités des types de tâches de la Figure 3 ci-après est particulièrement significative pour moi. La plupart de ces mots sont didactiques et figurent dans les consignes de travail des manuels. En combinant ces mots aux visées de tâches telles que celles qui sont indiquées, on voit se former une matrice qui permet de générer un nombre presque infini de tâches particulières. Bien entendu, tous les types de tâches ne se prêtent pas à toutes les visées de tâches. *Commenter*, par exemple, est particulièrement utile pour un support vidéo: les apprenants peuvent avoir à préparer un commentaire pour accompagner une suite d'événements visuels. *Interrompre* est utile comme tâche d'écoute et/ou d'observation: on arrête une cassette audio ou vidéo et on invite les apprenants à anticiper la suite des

événements. *Développer/Continuer* est particulièrement utile dans un contexte d'écriture créative dans lequel les étudiants travaillent à partir d'informations minimales et développent le thème pour donner leur propre version ou décrire leur vision personnelle. Mais, bien entendu, ces tâches particulières sont des exemples personnels suggérés par des « indicatifs » composés d'un seul mot. Ces indicatifs peuvent suggérer des tâches totalement différentes pour vous.

L'utilisation d'une matrice de tâches de ce genre présente un certain nombre d'avantages. En créant votre propre matrice, vous étudierez obligatoirement la gamme de visées du matériel et les choix de types de tâches. Elle vous rappelle les possibilités de conception de tâches qui auraient pu autrement vous échapper, notamment en juxtaposant une visée de tâche conventionnelle avec un type de tâche surprenant.

Cette liste rappelle aussi à l'auteur de matériel la notion de *diversité* de la tâche. La diversité est essentielle en matière de conception de tâches. Elle a non seulement une valeur en termes de motivation et d'intérêt, mais elle nous permet aussi de satisfaire aux différents modes d'apprentissage que les étudiants préfèrent, et aide à développer une prise de conscience des différentes aptitudes d'apprentissage.

Figure 3. Outil de conception de tâches

FINALITES DE TACHES		Vocabulaire	Grammaire	Ecoute	etc.	etc.
T	Anticiper					
	Répondre					
Y	Interroger					
	Interrompre					
P	Nommer					
	Apparier					
E	Transférer					
	Sélectionner					
S	Trouver/Identifier					
	Regrouper/Classer					
	Ordre/Classement					
D	Comparer/Mettre en opposition					
	Déduire/Imaginer/Inférer					
E	Rappeler					
	Compléter					
	Insérer					
T	Corriger					
	Extraire/Supprimer					
A	Développer/Continuer					
	Transformer/Modifier					
C	Améliorer					
	Décrire					
H	Discuter					
	Expliquer/Justifier/Argumenter					
E	Démontrer/Reconstituer/Faire					
	Raconter					
S	Commenter					

Exemple

Examinez ce texte:

Un homme s'assit sur un banc.

Il regarda la mer.

Il pensa à son fils.

La première partie de la tâche consiste à *créer* une image personnelle de ce que le texte évoque pour vous (autrement dit l'apprenant). La seconde partie de la tâche consiste à *développer* le texte afin de traduire de manière aussi précise que possible l'image évoquée. Mais il existe des contraintes: vous pouvez ajouter tous les mots, tous les syntagmes et toutes les propositions que vous voulez, mais vous devez utiliser tous les mots du texte d'origine dans l'ordre d'origine; vous ne pouvez utiliser que trois phrases au total.

Que fait cette tâche? Tout d'abord, elle se concentre sur les compétences grammaticales et lexicales; il existe des indications et des restrictions claires concernant les mots et types de mots qu'il est possible d'ajouter. Les apprenants voudront presque inévitablement ajouter (selon leur niveau) des adjectifs, des adverbes, des syntagmes prépositionnels, des propositions relatives, etc. Les éléments lexicaux que vous choisissez sont soumis à des contraintes de collocation. La tâche soulèvera des points culturels intéressants, du plus futile (à quoi ressemblent les bancs en bord de mer) au plus fondamental (l'importance culturelle d'un homme séparé de son fils). Le texte aura une perspective: certains verront un jour ensoleillé et une scène heureuse tandis que d'autres présenteront un tableau sombre et déprimant. Les apprenants seront encouragés à prendre des risques avec la langue car il n'existe pas de réponse « correcte » pour cette tâche, chaque texte étant basé sur une image personnelle. En motivant les apprenants à décrire une image personnelle, ils seront amenés à faire des efforts pour traduire de façon précise ce qu'ils veulent dire. Certains pourraient affirmer que ces efforts reflètent l'effort de « vouloir dire » dans une situation communicative réelle et réellement importante de la réalité quotidienne. La tâche amène les apprenants à considérer et à explorer les opérations langagières et les stratégies communicatives alors que la visée directe (qui constitue la valeur apparente de la tâche) ne semble s'intéresser qu'aux compétences linguistiques.

7.2 L'enchaînement des tâches

Un type de tâche particulier n'« appartient » pas à un type d'approche plutôt qu'à un autre. Les tâches sont simplement un des outils dont nous disposons pour structurer les leçons et le matériel. La façon de combiner et de classer en suite structurée affecte la façon d'enseigner, et c'est le choix de l'organisation au sein d'une leçon ou d'une unité qui est associé aux approches pédagogiques, aux hypothèses en matière d'apprentissage et aux pratiques de classe.

Types de structures de leçons.

On débat depuis des années sur l'ordre de classement des étapes (ou « moments ») d'un cours de langue. Ce débat, souvent animé, soulève des questions fondamentales sur les convictions de chacun sur la meilleure manière d'enseigner les langues dans un cadre formel. D'un côté, on trouve ceux qui croient en une approche plus centrée sur l'enseignant, dans laquelle l'enseignant présente activement des petites portions de langue graduées, encourage une pratique rigoureuse et exige que ses apprenants les produisent d'une certaine manière. A l'opposé, on trouve ceux qui pensent qu'une exposition aléatoire suffit et que les apprenants retiendront ce qu'ils veulent et ce dont ils ont besoin. Les convictions qui semblent sous-tendre une quantité considérable de manuels d'apprentissage de langues vivantes semblent se situer à différents points d'un continuum qui relie ces deux extrêmes.

Cependant, une grande majorité d'enseignants s'accorderaient à affirmer qu'une leçon de langue de qualité se caractérise par des événements clés. Voici une tentative d'établir une liste minimale de ce qu'une leçon de langue devrait probablement contenir (sans ordre défini):

- une certaine référence aux buts de la leçon
- un transfert d'information concernant la langue

- un lien avec les leçons précédentes
- une indication d'étude de suivi, de pratique ou d'exploration, et des leçons suivantes,

ainsi que des possibilités pour les apprenants...

- d'utiliser la langue qu'ils connaissent déjà
- de regarder, d'écouter et peut-être de voir une langue réelle ou quasi-réelle utilisée
- de pratiquer des éléments de la langue cible avec une certaine dose de conseil et d'aide
- d'utiliser la langue pour accomplir des tâches réelles et/ou quasi-réelles pertinentes
- de prendre des notes sur le contenu de la leçon,

... le tout dans un contexte qui encourage les apprenants à participer.

Le débat récent sur les séquences d'enseignement/d'apprentissage des langues porte principalement sur l'ordre de ces éléments clés dans une leçon donnée et sur l'implication des participants dans cette prise de décision. Il n'appartient pas à ce Guide de rentrer dans ce débat. Les séquences d'enseignement « traditionnelles » peuvent incorporer ces éléments, à l'image de la séquence P-P-P, très répandue, dans laquelle (au sens strict du terme) la présentation (P) de la langue cible par l'enseignant est suivie d'une pratique (P) contrôlée et enfin d'une production (P) de la part de l'étudiant. Il en va de même pour les structures de leçons autres que P-P-P dans lesquelles l'apprentissage par la découverte et centré sur l'apprenant occupe généralement une place importante. Par exemple, Scrivener (1994) suggère une série d'étapes de leçons modifiée et plus flexible, qu'il est possible d'organiser en séquences diverses à des fins diverses, et basée sur une utilisation authentique (A), une utilisation restreinte (R) et sur une clarification et focalisation (C). Willis (1996) présente un cadre d'apprentissage scolaire des langues centré sur la tâche: une *phase préparatoire* où l'on présente aux apprenants un sujet et une tâche, la *réalisation de la tâche* proprement dite par les apprenants, puis une *étape de planification* pendant laquelle les apprenants, en groupes, réfléchissent à leur façon de mener la tâche à bien et essaient de corriger, de reformuler et de répéter la langue utilisée pour la tâche. Suit une étape de *compte rendu* pendant laquelle les apprenants font un compte rendu à la classe et l'enseignant donne un feedback sur le contenu et la forme. L'auteur affirme que l'on crée de la sorte chez l'apprenant un besoin de langue et que c'est lors de cette étape finale que la centration sur la langue est appropriée et précieuse. La liste ci-dessus est également pertinente pour toutes les descriptions de ce qui peut arriver durant des cours.

La Figure 4 ci-après présente un moyen de structurer des tâches dans une unité de travail. Il s'agit d'une unité thématique dont les objectifs sont les suivants: présenter une nouvelle langue en exposant les apprenants à un texte intéressant, aider les apprenants à associer cette nouvelle langue à la langue qu'ils utilisent déjà, utiliser la nouvelle langue dans un contexte communicatif finalisé.

Les éléments clés de cette séquence sont le fait que les apprenants: sont préparés pour chaque étape; ont la possibilité de découvrir une langue nouvelle dans des textes motivants; sont encouragés à étudier les textes pour leur sens, en tant qu'éléments de communication, avant d'attirer leur attention sur la forme; sont encouragés et guidés pour découvrir les règles d'emploi et d'usage, et pour développer leur vocabulaire au-delà du texte; ont la possibilité de pratiquer la langue-clé; sont encouragés à s'essayer à la nouvelle langue dans des contextes

communicatifs proches de la réalité. Cette description est présentée sous l'angle de l'enseignant. On pourrait tout aussi bien la rédiger du point de vue de l'apprenant.

Figure 4. Un exemple d'organisation de leçon

A. Préparer au texte en

- Activant les connaissances
- Activant les attentes (genre, type de texte, vocabulaire, grammaire, etc.)
- Révisant le matériel associé et s'y reportant
- Personnalisant

B. Encourager le développement de stratégies pour aborder le texte en

- Définissant des tâches à faire en cours de lecture/écoute
- Encourageant divers modes de traitement en
 - abordant le texte comme un élément de communication significatif - focalisation sur la compréhension du SENS
 - reconnaissant la finalité/le genre/les participants du texte
 - lisant/écoutant l'essentiel
 - lisant/écoutant le détail
 - identifiant la fonction communicative des parties
 - comprenant/inférant le sens des mots
- Examinant le texte en termes de ses éléments formels - focalisation sur
 - la reconnaissance des modes et motifs d'apparition des éléments de FORME
 - l'identification des éléments formels (ex: grammaire)
 - le rapprochement des éléments formels avec la fonction communicative

C. S'éloigner du texte en

- Discutant du contenu, par exemple en le rapportant à une expérience personnelle
- Généralisant sur l'emploi et l'usage d'éléments formels
- Rapprochant le vocabulaire du texte à un autre vocabulaire, lié par la forme, le fond ou l'usage

D. Pratiquer la nouvelle langue en

- Utilisant des mécaniques et des exercices d'entraînement significatifs
- Vérifiant la compréhension d'après le matériel de référence

E. Intégrer et utiliser la nouvelle langue dans un contexte personnel et productif

- au moyen de
 - Tâches communicatives ayant une pertinence personnelle, une finalité, un auditoire défini, etc.

Questions destinées aux auteurs de matériel

- 1. Quels types de tâches avez-vous l'intention d'utiliser dans le matériel?*
- 2. Quelle sera la visée des tâches de chaque unité de travail et de chaque leçon?*
- 3. Les tâches contiennent-elles toutes les tâches de la vie réelle (y compris les examens) que les apprenants sont susceptibles d'avoir à accomplir?*
- 4. Les tâches sont-elles suffisamment variées en termes, par exemple, de type de tâche, de produit de tâche, du nombre d'interlocuteurs, du nombre de textes?*
- 5. Les tâches amènent-elles les apprenants à tenir des rôles différents: instigateur et répondeur dans une interaction; récepteur, émetteur, médiateur?*
- 6. Est-il besoin de se concentrer sur le développement de la conscience des apprenants quant aux stratégies utiles permettant de faire face aux exigences de certaines tâches?*
- 7. Les tâches sont-elles adaptées en termes de: difficulté cognitive et linguistique; intérêt et pertinence pour l'apprenant; aide et temps imparti; clarté de la définition des tâches et des rubriques?*

8. Comment sera sélectionné le texte à inclure dans le matériel?

Trouver ou produire des textes appropriés pour un manuel représente un défi important pour un auteur de matériel pédagogique et exige une aptitude qu'il est important de développer. Tandis que les auteurs de matériel de langues de spécialités sont quelque peu aidés dans le choix des textes appropriés en raison des contraintes et des possibilités des disciplines spécifiques, l'auteur de manuels généraux ne pourra se fier qu'à ses hypothèses et à ses intuitions. On ne soulignera jamais assez l'importance de bien choisir un texte. Lorsque les enseignants consultent rapidement une nouvelle série de manuels scolaires, c'est le texte et le matériel visuel qui l'accompagne qui les attirent ou qui leur déplaisent. Ceci est également vrai pour les apprenants.

Il est utile de noter que la présentation visuelle du texte est d'une importance vitale, même si l'auteur n'exerce aucun contrôle sur cet élément de conception et de production de l'ouvrage. Le manuel de langue est un monde d'apprentissage dans lequel l'auteur doit attirer les apprenants en les persuadant qu'il contient du matériel intéressant, pertinent et stimulant. Le texte devrait être accompagné d'illustrations chaque fois que cela est possible, et plus le texte semblera provenir d'une source authentique, mieux ce sera.

La sélection du texte est bien sûr soumise à des contraintes lors de la planification d'un cours basé sur un ouvrage imprimé. Les éditeurs exigent généralement que les manuels soient planifiés de manière à établir un lien entre l'espace alloué (pages) et le temps imparti en classe; c'est pourquoi il n'y aura que peu de place dans un manuel scolaire pour de longs passages de lecture ou pour des textes multiples se rapportant à une même série d'objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi la sélection du texte aura pour contrainte (quelque peu malheureuse) le fait que chaque « leçon » ne contienne en général qu'un ou deux textes de longueur limitée.

8.1 Les textes doivent-ils être « authentiques » ou « fabriqués »?

Il semble que le débat portant sur la question de savoir si les textes devraient être extraits d'une communication réelle ou écrits à des fins d'apprentissage des langues ne cessera jamais. Il porte cependant sur des questions théoriques et non sur les questions pratiques auxquelles est confronté l'auteur de matériel.

L'analyse du discours, l'analyse du genre et d'autres études basées sur l'analyse du corpus ont apporté jusqu'à présent un certain volume d'informations concernant les éléments « naturels » de la langue, tels qu'ils sont utilisés dans la communication, et notamment en anglais. Dans certains contextes de langues de spécialités, ces informations sont assez détaillées et donnent une idée des éléments lexicaux, des éléments grammaticaux et des éléments micro- et macro-fonctionnels. Toutefois, les informations disponibles sur l'usage général de la langue sont beaucoup plus vagues et les variables de situation, de lieu, de participants et de finalités offrent des possibilités infiniment plus nombreuses.

Même si l'on disposait de plus d'informations sur les éléments « naturels » de la langue dans tous les contextes généraux possibles, nous aurions quand même des difficultés pour choisir les textes. N'importe quel texte « authentique » comme, par exemple, un extrait d'interaction orale, ne contiendra que très peu d'exemples d'éléments « naturels » auxquels nous souhaiterions exposer les apprenants. Nous devons ensuite choisir d'utiliser ce texte « authentique » en acceptant qu'il constitue une source d'exploitation minimale, ou de produire un texte « écrit » contenant plus des éléments « naturalistes » que nous souhaitons mettre en lumière.

Beaucoup pensent que les auteurs de matériel devraient être conscients de ce que sont ces éléments naturels, puis prendre des exemples de texte « authentiques » et les modifier de manière à les rendre plus exploitables et à les adapter aux paramètres qu'ils croient applicables au texte. Il est certain qu'il est impossible de créer un bon texte sans examiner de près un texte « authentique » semblable. Les auteurs de matériel qui n'étudient pas de texte « authentique » produisent généralement des textes qui sont non seulement ternes, mais aussi, et c'est plus inquiétant, qui ne présenteront que très peu d'éléments d'usage naturel. Ceci est particulièrement vrai pour les textes oraux dont la rédaction amène souvent à omettre totalement tous les éléments interactifs comme, par exemple, dans le cas d'un dialogue, et produit une série trop explicite et plutôt ampoulée de questions et de réponses. Pour tester vos conversations écrites, vous pouvez demander à deux amis (ou encore mieux, à des amis acteurs!) de les jouer. Ils verront immédiatement si les mots que vous avez choisis sont proches de ce que la situation semble les inviter à dire. Une autre méthode très employée consiste à demander à des acteurs de générer un langage oral à partir de notes plutôt qu'à partir de scripts. Mais ceci peut être dangereux car les acteurs ont tendance à jouer de manière excessive dans des circonstances pour lesquelles nous souhaitons un échange assez courant et naturel.

8.2 Quelles variables de texte devrions-nous prendre en compte?

Les textes utilisés dans les manuels devraient être *pertinents* en termes de *valeur communicative* et d'*éléments langagiers*, et ils devraient être présentés de manière aussi *intéressante* que possible pour stimuler les apprenants et les encourager à participer. Les textes devraient être *variés* et les auteurs devraient tenir compte des aspects suivants: *la proximité du*

texte par rapport aux textes « authentiques »; le genre/type de texte; le support; la longueur, la complexité structurelle et la charge lexicale; l'exploitabilité du texte en tant que véhicule des tâches d'apprentissage de la langue; selon que l'apprenant est invité à traiter le texte de manière réceptive, productive, interactive ou dans le cadre d'une médiation. (voir Cadre, 4.6)

Il est aussi possible d'inclure un texte dans le cadre d'un processus « ludique » dans lequel une donnée ou un produit ne correspond pas nécessairement à un texte « authentique », mais où l'interaction entre les apprenants quant à son traitement ou à sa production présente un intérêt pédagogique ou de motivation réel. Les apprenants « jouent » de manière créative avec la langue dans des textes pour explorer les paramètres de ce qui est possible. Il est important de garder à l'esprit que, lorsque nous encourageons les apprenants à écrire de manière créative, ce n'est pas parce que nous pensons que les apprenants devront le faire réellement en langue étrangère. Nous intégrons ce type d'écriture en raison de l'intérêt pédagogique que représente le processus de création, et non en raison du produit de l'écriture.

Questions destinées aux auteurs de matériel

1. *Le texte est-il susceptible d'être pertinent et intéressant pour l'apprenant?*
2. *Le type de texte fait-il partie des types de texte que l'apprenant est susceptible de rencontrer?*
3. *La présentation visuelle du texte est-elle attrayante?*
4. *Le texte ressemble-t-il à un texte « de la vie réelle »?*
5. *Le texte est-il adapté en termes de longueur, de complexité structurelle et de charge lexicale?*
6. *Le support est-il adapté?*
7. *Le texte est-il exploitable à des fins d'apprentissage d'une langue?*
8. *Les tâches basées sur le texte reflètent-elles la manière dont les apprenants ont à traiter des textes de ce type dans la vie réelle, à savoir de manière réceptive, productive, active, ou dans le cadre d'une médiation?*

Annexe A. Quelques conseils sur le processus de rédaction du matériel

- Ne croyez pas que vous pouvez corriger votre propre travail de manière adéquate.
- Travaillez toujours sur un traitement de texte, équipé de préférence d'une fonction de vérification orthographique et d'un comptage de mots. Effectuez toujours une sauvegarde des fichiers qui contiennent votre matériel!
- Ecoutez les éditeurs. Ils en savent peut-être moins que vous sur l'apprentissage des langues, mais ils en savent généralement plus que vous sur la correction et la conception d'un ouvrage.
- L'espace coûte cher dans les livres. Ne le gaspillez pas. Tout signe que vous portez sur une page doit servir à quelque chose!
- Envisagez de disposer d'une longueur d'unité normale pour structurer votre rédaction.
- Pensez à travailler sur une double page dans une même unité, deux pages correspondant approximativement à une ou deux leçons.
- Envisagez de choisir une mise en page en colonnes. C'est souvent plus souple et plus facile à lire dans le cas d'ouvrages de grand format. Cette mise en page donne aussi une plus grande flexibilité pour les illustrations.
- Décidez, en collaboration avec votre éditeur, du nombre de lignes par page. Songez à la mise en page lorsque vous écrivez et laissez de la place pour les illustrations et tout autre support de texte.
- Votre premier jet ne sera pas satisfaisant. Les manuels font souvent l'objet de plusieurs ébauches.
- Si possible, demandez à un collègue de mettre votre matériel à l'essai. N'oubliez pas que vous écrivez pour d'autres enseignants, et non pour vous-même.
- Lorsque vous rédigez des tâches, écrivez les réponses en même temps.
- Lorsque vous êtes satisfait du contenu général de l'ouvrage, relisez-le en vous fixant des objectifs spécifiques, comme par exemple de normaliser (et de réduire la longueur) des rubriques; de normaliser les systèmes de numérotation et les titres; de vérifier que le matériel contient des éléments récurrents.
- Si vous rédigez un manuel de cours, essayez de vous arranger pour que quelqu'un d'autre rédige le guide pédagogique qui l'accompagne.
- Rédiger du matériel à l'usage d'autres collègues peut être une expérience terrifiante. Essayez de ne pas devenir défensif et de traiter tout feedback et toute critique comme un élément essentiel et précieux du processus de rédaction.

Annexe B. Un exemple d'étapes du processus de rédaction

- Définissez le plus clairement possible les caractéristiques des circonstances d'utilisation du matériel.
- Déterminez les paramètres d'édition que vous devrez respecter: supports, composantes, longueur de l'ouvrage (heures de cours et nombre de pages), format de page, possibilités d'illustrations et de graphiques...
- Définissez les délais, les rapports avec les correcteurs et les éditeurs, etc.
- Choisissez les objectifs du cours et les répertorier.
- Choisissez les subdivisions de l'ouvrage (par exemple les unités)
- Regroupez les objectifs par unités.
- Choisissez le rapport entre les pages et le temps de classe.
- Collectez des textes écrits et oraux susceptibles de former le cœur du matériel des unités.
- Prenez des décisions d'ordre général sur la structure d'une leçon.
- Produisez des échantillons de matériel, de préférence la première unité et une autre unité au choix.
- Testez les échantillons de matériel si possible. Si ce n'est pas le cas, essayez de savoir ce qu'en pensent des enseignants qui utiliseront le cours.
- Produisez un premier jet. Si vous rédigez un manuel destiné à être utilisé de façon linéaire, il est presque toujours préférable de rédiger le matériel dans cet ordre.
- Réviser le matériel en tenant compte du feedback que vous avez obtenu. Apprenez à être positif à propos de ce feedback, même si la critique peut parfois sembler sévère. Vous contribuerez ainsi à améliorer votre matériel.
- Repassez en revue l'ensemble du texte en vérifiant: la diversité des types de tâches; la couverture et la pondération des visées; le degré de possibilités de personnalisation; l'étendue des textes; la clarté des rubriques; la cohérence des unités; le lien entre le matériel de classe et d'autres matériels, comme par exemple des exercices d'entraînement à domicile; l'attrait visuel.
- Produisez la deuxième ébauche... et les suivantes. Lorsque vous ne supporterez plus de regarder le matériel, vérifiez-le et réviser-le de nouveau. Faites-en toujours un peu plus, ça en vaut *toujours* la peine lorsque le matériel est publié!

Annexe C. Une liste de contrôle de sélection de manuels

1. Contenu

- Les auteurs de matériel établissent-ils une logique claire de ce qui doit être inclus dans le matériel?
- Les objectifs principaux du cours et des unités sont-ils clairs?
- Le matériel justifie-t-il ces objectifs? Pensez-vous que les apprenants pourront atteindre ces objectifs en utilisant ce matériel?
- Les objectifs du matériel sont-ils adaptés aux apprenants?
- Le « niveau » du matériel est-il approprié?
- Le rythme d'apprentissage anticipé est-il approprié?
- Les thèmes sont-ils susceptibles d'intéresser les apprenants et de leur être utiles?

2. Supports

- Le cours est-il basé sur des supports utiles et pratiques dans votre contexte?
- Exploitez-vous des supports divers pour les possibilités uniques qu'ils offrent?
- Toutes les composantes du cours sont-elles essentielles ou certaines sont-elles facultatives?

3. Méthodologie

- Y a-t-il un schéma d'organisation des unités? Les leçons sont-elles organisées selon des principes d'apprentissage clairs?
- Etes-vous à l'aise avec les hypothèses qui sous-tendent le matériel en matière d'apprentissage et de langue?
- Le matériel contient-il différentes approches pour différentes finalités (composantes/supports)?
- Le matériel contient-il des possibilités d'apprentissage et d'acquisition?
- Le niveau de réutilisation de la nouvelle langue est-il adéquat?

4. Soutien aux apprenants

- Le matériel contient-il des ressources qui permettent aux apprenants d'étudier seuls en dehors de la salle de classe?
- Existe-t-il du matériel de référence utile?
- Existe-t-il du matériel utile de développement de l'apprenant?

5. Soutien aux enseignants

- Le matériel fournit-il un degré adéquat d'aide, de conseil et de développement pour les enseignants susceptibles de travailler avec ce matériel?
- Le matériel est-il suffisamment souple pour que les enseignants expérimentés l'exploitent de différentes manières? Le matériel se prête-t-il à l'utilisation de compléments?
- Le matériel contient-il des informations culturelles et langagières complémentaires destinées à aider les enseignants?

6. Thèmes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser, de faire participer et de stimuler vos apprenants?
- Offrent-ils des possibilités d'établir un rapprochement avec l'expérience personnelle et les goûts et aversions de vos apprenants?

7. Textes

- Sont-ils susceptibles d'intéresser vos apprenants?
- Sont-ils pertinents en termes de langue, de type de texte, de tâche, etc.?
- Ont-ils l'air « authentiques »?
- Sont-ils présentés de façon attrayante?

8. Tâches

- La diversité des types de texte est-elle importante?
- Vos apprenants vont-ils trouver ces types de tâches pertinents, intéressants, stimulants?
- Les types de tâches permettent-ils de varier suffisamment le rôle de l'apprenant dans un cadre de communication?
- Les types de tâches encouragent-ils autant le développement des compétences et des stratégies de l'apprenant que les compétences langagières?

9. Contrôle des progrès

- Le matériel offre-t-il des instruments permettant de contrôler les progrès réalisés?
- Existe-t-il d'autres tests disponibles?
- Des examens externes se rapportent-ils à ce matériel?

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE: *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE: *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium de Rüschlikon*.
Conseil de l'Europe, 1992

HOPKINS, A AND POTTER, J.: *Look Ahead 1 Classroom Course*. Longman, 1994

SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Heinemann, 1994

SWALES, J.: *Genre Analysis*. Cambridge University Press, 1990

UR, P.: *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1996

VAN EK, J A, AND TRIM, J L M.: *Waystage 1990*. Conseil de l'Europe, 1991

VAN EK, J A, AND TRIM, J L M.: *Threshold Level 1990*. Conseil de l'Europe, 1991

WILLIS, J.: *A Framework for Task-based Learning*. Longman, 1996