



LES OUTILS DU CONSEIL DE L'EUROPE EN CLASSE DE LANGUE



Cadre européen commun
et Portfolios

Francis Goullier
IGEN

Représentant national français auprès de la Division
des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe



SOMMAIRE

Avant-propos	3
Le Conseil de l'Europe et les langues vivantes	5
Partie 1	
Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues, deux outils pour décrire et analyser les matériaux et les démarches pédagogiques	9
Introduction : Pourquoi une grille d'analyse et des catégories communes ?	10
Chapitre 1 : Notions essentielles pour décrire un cours de langue	12
1. Importance du contexte d'usage du matériel pédagogique	12
2. Qu'entend-on, dans le CECR, par « compétences » ?	15
2.1 Les compétences générales individuelles	15
2.2 La compétence communicative	15
3. Les activités langagières au centre de l'analyse d'une démarche d'enseignement	18
Chapitre 2 : L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues vivantes	21
1. Qu'est-ce qu'une tâche communicative ?	21
2. Exemples de tâches dans les manuels de langues vivantes	23
3. Comment analyser une tâche communicative ?	25
4. La place de la tâche communicative dans la séquence pédagogique	31
Chapitre 3 : L'échelle de niveaux de compétences en langue	37
1. L'adoption de l'échelle de niveaux dans les textes réglementaires	37
2. Les niveaux de compétences et les activités langagières de réception et de production	39
3. Les niveaux de compétences et les tâches communicatives	42
4. Une définition des niveaux de compétences exclusivement positive.	48
5. Les listes de repérage du <i>Portfolio européen des langues</i>	48
Partie 2	
Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues, deux outils pour enseigner une langue vivante et développer l'autonomie des élèves	53
Introduction : Le CECR et les programmes de langues vivantes	54
Chapitre 1 : Utiliser le CECR et le PEL pour conduire la classe	57
1. Définir des priorités dans la construction des tâches communicatives	57
1.1 Assurer la continuité entre classes et entre cycles d'enseignement	59
1.2 Enrichir les moyens linguistiques disponibles	64
2. Identifier les activités langagières mises en œuvre à travers les tâches	65
3. Proposer un parcours cohérent à travers des tâches communicatives	67
3.1 Permettre aux élèves de percevoir la pertinence des tâches pour leur progression	71
3.2 Créer un lien immédiat entre les situations de classe et les descripteurs du PEL	74
3.3 Aider les élèves à identifier leur réussite dans les tâches communicatives	77
4. Aider les élèves à se fixer des objectifs dans l'apprentissage de la langue	78
5. Limiter le recours à la langue nationale	81
6. Élaborer une programmation à partir de tâches calibrées sur les niveaux du CECR	82
Chapitre 2 : Comment évaluer les compétences en langue ?	90
1. Construire un test d'évaluation en référence au CECR	90
2. Évaluer la performance des élèves lors d'un test	97
3. L'auto-évaluation et l'évaluation par le professeur	100
4. Notation et niveaux de compétences	100
5. Quand peut-on considérer qu'un élève a atteint un niveau de compétences ?	102
Chapitre 3 : Le PEL pour favoriser le plurilinguisme des élèves	104
1. Comment le CECR définit-il le plurilinguisme ?	104
2. Prendre en compte les autres apprentissages linguistiques	105
3. Valoriser le plurilinguisme des élèves	117
Conclusion	126
Table de crédits	128

AVANT-PROPOS

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe est désormais systématiquement évoqué dès que l'on parle des langues vivantes. Ce document est cependant encore mal connu. Si les enseignants de langue ne s'approprient pas cet outil, la référence répétée au CECR risque de rester sans effet sur la réalité de l'enseignement et de l'évaluation. Les enseignants, et donc leurs élèves, ne pourraient pas en tirer tout le profit souhaitable. Bien plus même, le CECR, s'il était mal compris, pourrait devenir une source d'inquiétude.

L'apport du CECR pour les politiques linguistiques en Europe, dont les objectifs majeurs sont l'amélioration de la compétence de communication des Européens et la transparence dans les qualifications en langue, est évident. Cette double volonté, explicite au niveau politique local, national et européen, explique l'adoption très rapide et généralisée de l'échelle de niveaux de compétences du CECR. Le *Cadre* s'impose dans les pays européens comme l'outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes. Il a également été adopté par l'Union européenne comme norme pour la définition des niveaux en langue. Le nouveau document *Europass*, présenté officiellement en janvier 2005, intègre le Passeport des langues du *Portfolio européen des langues* (PEL) et se réfère aux niveaux du CECR.

Mais autant l'intérêt de ce document pour l'élaboration des politiques linguistiques est évident, autant son apport pour la pratique quotidienne de l'enseignement des langues doit être encore explicité. Le titre complet, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, montre pourtant qu'il concerne tous les actes professionnels des professeurs de langue, et pas seulement, comme on le suppose généralement, l'évaluation des élèves.

Il est indispensable de clarifier d'emblée le rapport entre le *Cadre européen commun* et le *Portfolio européen des langues*. Sur le plan pédagogique, les deux sont indissociables : le CECR s'adresse aux responsables de l'enseignement des langues et le PEL est destiné aux apprenants eux-mêmes. Il s'agit uniquement d'un changement de perspective et non d'approche. Nous parlerons donc de l'un et de l'autre selon les situations évoquées.

Les objectifs de cet ouvrage sont

- de définir quelles sont les contributions du *Cadre* et du PEL à une rénovation de l'enseignement des langues vivantes ;
- d'illustrer le plus concrètement possible comment un enseignant de langue peut exploiter les ressources de ces outils ;
- et enfin de montrer que ces deux outils ne représentent pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années mais qu'ils sont, bien plus, des leviers essentiels pour atteindre les objectifs qui sont déjà les nôtres.

De l'exposition des objectifs, il ressort que les développements qui suivent ne rendront pas compte de la richesse du CECR. Nous opérerons une sélection dans les contenus de ce document, en nous concentrant exclusivement sur ce qui est d'un

intérêt immédiat pour l'intervention d'un professeur de langue dans son établissement et dans ses classes. Les choix auraient pu être différents si ce texte s'était adressé à des auteurs de matériaux pédagogiques, par exemple, ou à des responsables d'examens de langue.

Pour illustrer les propos, des extraits de manuels seront reproduits et commentés. Il s'agit, pour la plupart d'entre eux, d'ouvrages publiés par les Éditions Didier (Paris) pour des raisons de proximité avec les auteurs de cette maison et de facilité d'accès aux sources. Cela ne signifie évidemment pas que seuls ces ouvrages pourraient servir de support à une mise en œuvre des approches contenues dans le CECR ou le PEL. Il en va de même pour les langues présentes dans les extraits reproduits. Seules sept langues apparaissent, mais la portée du propos vaut bien évidemment pour toutes les langues enseignées, bien au-delà de ce choix très limité.

De nombreux exemples cités dans l'ouvrage portent sur l'enseignement des langues en France. Ils ont pour objectif d'illustrer le propos par une situation particulière, caractérisée par une volonté politique explicite de prise en compte du CECR dans l'organisation de cet enseignement et dans les pratiques pédagogiques.

Enfin, la finalité de cet ouvrage explique que, pour parler des apprenants en langue et des utilisateurs du PEL, le terme « élèves » soit ici systématiquement utilisé. Les professeurs de langue, auxquels ce texte s'adresse essentiellement, ont effectivement la responsabilité d'élèves. Mais il va de soi qu'aussi bien le CECR que le PEL ne sont pas limités à un public scolaire. Le Conseil de l'Europe s'adresse à tous les Européens, enfants, adolescents ou adultes. De la même façon et pour les mêmes raisons, le texte qui suit ne reprend qu'une partie des développements du CECR. Il ne peut se substituer à sa lecture.

S'engager dans l'utilisation du CECR et du PEL, c'est, pour un professeur de langue, se donner les moyens de ses ambitions : favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage des langues, les doter des moyens de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie, rendre les progrès en langues perceptibles, valoriser toute réussite, donner du sens aux apprentissages linguistiques. Le sens de ces apprentissages, c'est aussi – sinon essentiellement – la dimension européenne et l'ouverture internationale. Les enseignants qui, par milliers, consacrent tant d'efforts, de temps et d'énergie à la réalisation de partenariats, de projets avec des établissements étrangers, d'échanges et de séjours dans d'autres pays ont bien compris qu'il ne peut y avoir de véritable apprentissage des langues sans cette ouverture européenne et internationale.

Le CECR et le PEL permettent à ces professeurs d'intensifier cette dynamique, en inscrivant délibérément l'ensemble de la conduite de la classe, enseignement et évaluation, dans une perspective européenne.

NB : À l'occasion de cette nouvelle édition de l'ouvrage, quelques modifications ont été apportées à son contenu pour tenir compte de l'élargissement du cercle des lecteurs au-delà de la France (changement de quelques exemples et ouverture à d'autres langues, explication de certaines caractéristiques du système éducatif français, etc.). Ces modifications n'altèrent cependant en rien le propos, qui reste identique à celui des éditions antérieures.

LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LES LANGUES VIVANTES



Pour comprendre la finalité du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et du *Portfolio européen des langues* (PEL), il faut avoir présentes à l'esprit les missions du Conseil de l'Europe. Cet organisme, dont le siège est à Strasbourg, mène ses activités en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la Convention culturelle européenne, ouverte à la signature le 1^{er} décembre 1954. Il regroupe actuellement quarante-six États européens. Son action promeut des politiques visant à renforcer et à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à maintenir la cohésion sociale.

Depuis sa création, les langues vivantes ont joué un rôle important. Les projets antérieurs du Conseil de l'Europe consistaient à encourager l'acquisition d'un bon niveau de compétences communicatives pour permettre à tous de bénéficier des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe. Depuis, de nouveaux défis ont été posés par la mondialisation et l'internationalisation. Désormais, les compétences linguistiques sont également nécessaires pour la cohésion sociale et l'intégration, ainsi que pour l'exercice de la citoyenneté démocratique par tous les citoyens dans les sociétés multilingues en Europe.

L'importance des langues vivantes dans la stratégie générale du Conseil de l'Europe se traduit notamment par l'existence de la Division des politiques linguistiques au siège du Conseil à Strasbourg (www.coe.int/lang) et du Centre européen pour les langues vivantes à Graz, en Autriche (www.ecml.at).

Les professeurs de langue connaissent bien certains apports du Conseil de l'Europe pour leur pratique quotidienne, notamment pour l'introduction de l'approche communicative dans les manuels de langue et dans les matériaux d'enseignement. Cet apport s'est concrétisé en particulier par la publication d'une série d'ouvrages, entre 1975 et 1990, qui faisaient l'inventaire des moyens linguistiques nécessaires pour pouvoir communiquer efficacement avec des locuteurs dans une autre langue : « Niveau seuil » pour le français, « Kontaktschwelle » pour l'allemand, « Nivel umbral » en espagnol, « Threshold level » en anglais, etc. Ces ouvrages ont contribué de façon décisive à l'introduction des énoncés fonctionnels liés à des tâches communicatives dans les programmes, dans les matériaux pédagogiques et dans les pratiques d'enseignement. Ils ont permis la distinction entre notions générales ou spécifiques et fonctions langagières, devenues des références incontournables.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues



Le CECR est un document élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil de l'Europe. Il a été adopté officiellement après une très large consultation lors de l'Année européenne des langues en 2001.

Le CECR a été publié dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, l'anglais (Cambridge University Press, 2001) et le français (Éditions Didier, 2001), puis traduit dans plus de trente langues européennes.

Ce n'est pas un document dogmatique ni prescriptif qui imposerait une façon d'enseigner les langues vivantes, des dispositifs d'enseignement spécifiques, des choix particuliers pour tous les États membres, dans toutes les institutions, pour tous les publics, pour toutes les langues.

Il se veut avant tout un outil descriptif qui permet aux acteurs de l'enseignement des langues dans ces différents contextes de s'interroger sur les choix qui sont les leurs ou ceux de l'institution dans laquelle ils exercent. Ces derniers peuvent, à l'aide du CECR, décrire et comparer leurs options didactiques, les objectifs qu'ils poursuivent dans leur enseignement et les résultats obtenus en termes de niveaux de compétences.

La finalité essentielle du CECR est de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues et des qualifications en langue.

Dans ce but, il propose :

- une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,
- une terminologie commune à toutes les langues et à tous les contextes éducatifs,
- une échelle commune de niveaux de compétences en langue pour aider à la fixation des objectifs et à l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

Le CECR développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières.

Le Portfolio européen des langues

Lancé, comme le CECR, officiellement en 2001, après un projet pilote mené dans quinze pays européens, le PEL est en quelque sorte la mise à disposition des apprenants en langue de l'approche et des outils proposés par le CECR.

Le PEL est la propriété de l'apprenant, donc de l'élève, de l'apprenti ou de l'étudiant. Il l'accompagne tout au long de son cursus, du moins jusqu'à son passage dans un cycle d'études ou de formation qui rendrait le changement de modèle de PEL souhaitable ou nécessaire (passage de l'école primaire au collège, du collège au lycée, ...).

À l'aide du PEL, l'utilisateur

- fait le point sur toutes ses compétences en langues, sur ses expériences dans l'utilisation de ses différentes langues, ses séjours dans d'autres pays ou régions, ses contacts avec des locuteurs d'autres langues que sa ou ses langues maternelles, de façon à pouvoir les présenter à un interlocuteur ;

- développe son autonomie dans l'apprentissage des langues, notamment en réfléchissant sur ses démarches et en apprenant à s'auto-évaluer ;
- progresse vers un véritable plurilinguisme.

Tout PEL comprend trois parties :

- un Passeport des langues, dans lequel l'utilisateur porte notamment des informations sur son niveau dans toutes les langues qu'il connaît ou apprend,
- une Biographie langagière favorisant la réflexion sur l'apprentissage et l'auto-évaluation,
- un Dossier dans lequel sont rassemblés les pièces et documents pouvant attester les niveaux mentionnés et les expériences citées.

Les PEL sont différents selon les pays et les contextes éducatifs. Ils ont cependant tous été obligatoirement examinés par un comité européen de validation, qui leur a affecté un numéro d'accréditation. De cette façon, au-delà de leur diversité, ils conservent leur caractère européen, condition de leur reconnaissance pour une utilisation éventuelle dans un autre contexte ou au-delà des frontières, lors d'un changement de résidence, lors d'un cursus d'études dans une autre région ou un autre pays, ...



En France, par exemple, trois modèles de PEL sont, en 2006, validés :

- *Mon Premier Portfolio*, destiné à l'école primaire (numéro d'accréditation 2-2000), élaboré par le CIEP ;
- *PEL collège* (numéro d'accréditation 44.2003), élaboré par des experts du CIEP et des chercheurs de l'ENS de Lettres et Sciences humaines ;
- *PEL 15 ans et +* (numéro d'accréditation 5-2000), élaboré par un groupe de travail de l'académie de Caen et publié par le CRDP de Basse-Normandie et les Éditions Didier.

Le Conseil de l'Europe met à la disposition des enseignants une série de guides et d'exemples d'utilisation, dont certains sont disponibles sur le site consacré au PEL (www.coe.int/portfolio). Nous en citerons deux, très utiles pour la mise en œuvre de cet outil, publiés par les Éditions du Conseil de l'Europe :

- *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants* (par David Little et Radka Perclová), publié en janvier 2001 ;
- *Mise en œuvre du Portfolio européen des langues : neuf exemples* (publié sous la direction de David Little).

PARTIE 1

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

**deux outils pour décrire et analyser les matériaux
et les démarches pédagogiques**

INTRODUCTION

POURQUOI UNE GRILLE D'ANALYSE ET DES CATÉGORIES COMMUNES ?

Le CECR ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en Europe, dans la mesure où il s'agit du **premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes**. Rappelons que les « niveaux seuils », édités de 1975 à 1990, étaient certes élaborés sur la base d'une vision commune de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, mais qu'ils étaient tous consacrés à une langue spécifique.

L'édition du CECR dans une langue particulière n'est pas destinée aux enseignants de cette langue mais à ceux dont c'est la langue maternelle. Par exemple, l'édition française du CECR s'adresse bien aux professeurs d'allemand, d'anglais, d'arabe, de basque, de berbère, de breton, de catalan, de chinois, de corse, des dialectes alsacien ou mosellan, d'espagnol, d'hébreu, d'italien, de néerlandais, d'occitan, de portugais, de provençal, de russe, de turc, etc., exerçant en France, ou aux professeurs de français langue étrangère. Bien évidemment, un enseignant peut souhaiter posséder ou consulter la version du CECR dans la langue qu'il enseigne. Il pourra ainsi s'imprégner du lexique utilisé dans cette langue et disposer de descriptions d'activités ou de niveaux de compétences rédigées dans cette langue régionale ou étrangère, utilisables directement dans le cadre de son enseignement. Mais l'utilisation la plus naturelle du CECR par un professeur de langue, ou un formateur, reposera sur la version du document dans sa langue maternelle, dans la langue nationale ou dans la langue utilisée par la communauté éducative dans laquelle il exerce.

Le premier apport du CECR est la définition d'une méthodologie de description et d'analyse d'une situation d'apprentissage ou d'enseignement d'une langue vivante. Cela passe nécessairement par le choix d'une terminologie.

Encore une..., diront certains.

Les enseignants de langue savent l'importance de la terminologie. Ils sont témoins des difficultés des élèves à mettre en relation, du fait d'une terminologie différente, des phénomènes grammaticaux dans une langue étrangère et en langue maternelle, voire dans les différentes langues qu'ils apprennent. Ce constat n'a cependant jamais suffi pour que l'on parvienne vraiment à unifier ou même à rapprocher sensiblement les terminologies utilisées. La terminologie est en effet étroitement liée à l'analyse du système de chaque langue. Elle dépend de l'approche linguistique adoptée dans les manuels ou dans l'enseignement dispensé. Elle n'est jamais un jeu d'étiquettes qui seraient transférables telles quelles d'une langue à l'autre.

Dans un autre domaine, l'évolution de la didactique des langues vivantes a été constamment marquée par l'apparition de nouveaux termes. Ces termes n'ont jamais été des moyens de nommer autrement les mêmes actes pédagogiques mais ils repré-

sentent bien les traces perceptibles d'avancées dans la réflexion didactique et des repères dans une pratique en évolution.

La terminologie introduite dans les programmes de langue de certains pays, comme par exemple les programmes pour le collège adoptés en France en 2005, reprend souvent celle du CECR. Or, l'emploi des termes choisis n'est pas laissé au hasard. Ces termes utilisés constituent dans leur cohérence une approche spécifique de l'apprentissage/enseignement des langues vivantes. Il est indispensable que tout professeur de langue puisse identifier avec précision ce que recouvrent ces évolutions terminologiques. Il pourra ainsi en comprendre les enjeux et participer activement à la réflexion en cours dans la discipline.

En proposant aux États membres ce CECR, le Conseil de l'Europe fournit un outil majeur pour la transparence, la compréhension mutuelle et la comparabilité des dispositifs pédagogiques, mais également des qualifications en langue. C'est le rôle de l'échelle de niveaux de compétences en langue dont nous verrons les potentialités pour tout enseignant de langue.

L'un des objectifs du CECR est de susciter les réflexions des professionnels de l'enseignement des langues vivantes sur leurs pratiques. L'approche proposée doit leur permettre de rendre compte des expériences, des matériels ou des démarches pédagogiques. Ainsi, des enseignants de diverses langues et de cultures ou de pays différents pourront se comprendre et comparer leurs choix didactiques. Ce langage commun entre professeurs de langue, de contextes de formation ou de pays différents, est à même de favoriser les échanges, les comparaisons, les débats et l'enrichissement réciproque. La démarche d'analyse peut et doit s'effectuer dans le plus grand respect des choix de chacun, des traditions et de la spécificité de chaque langue concernée ainsi que de la particularité des situations d'enseignement.

Chacun verra l'intérêt de cet outil pour avancer vers un travail en équipe entre professeurs de différentes langues dans un même établissement.

CHAPITRE 1

NOTIONS ESSENTIELLES POUR DÉCRIRE UN COURS DE LANGUE

Le CECR est un document complet. Il cherche à rendre compte, de façon cohérente, d'un très grand nombre de situations d'enseignement et d'apprentissage des langues ainsi que de la plus grande partie des problématiques qui traversent cette discipline. Cette ambition a pour conséquence la complexité de certains développements.

Il va de soi que tout professeur de langue, et tout formateur, légitimement désireux de participer aux débats dans ce domaine et de mesurer les enjeux des choix et des décisions pédagogiques, aura intérêt à se reporter à ce document et à se laisser guider par les développements et les questions posées dans chaque partie du CECR. Mais il est également compréhensible qu'un lecteur soit en difficulté à la première lecture du CECR devant le nombre de notions introduites et les explications détaillées données dans les différents chapitres. L'appropriation du CECR suppose qu'on en fasse plusieurs lectures, échelonnées dans le temps, en sélectionnant certaines parties selon les besoins et les intérêts de chacun.

Pour faciliter l'entrée dans la lecture, nous présenterons ci-dessous quelques-uns des paramètres retenus par le CECR et un nombre limité de notions, choisis pour leur évidence dans l'expérience quotidienne d'un professeur de langue. Pour illustrer le propos, nous introduirons ces différents concepts et la terminologie proposée (imprimés en caractères gras dans la suite du texte), à l'occasion de la brève analyse d'un extrait d'un manuel de français langue étrangère.

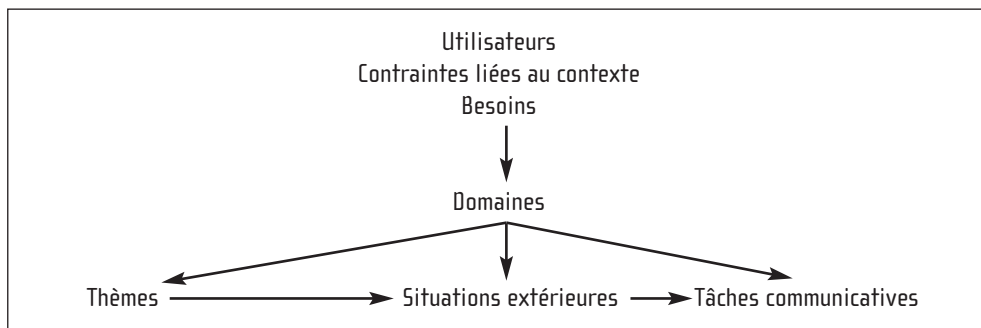
Ce chapitre se contentera d'exposer les termes qui paraissent essentiels pour les situations d'enseignement. Les conséquences pratiques de ces définitions seront examinées dans les chapitres suivants.

Cette double page du manuel de français langue étrangère, choisie au hasard, se trouve à la fin de la dixième unité pédagogique sur les douze que comporte l'ouvrage. Les pages reproduites sont précédées, dans le manuel, de plusieurs activités et exercices sur l'expression du passé, introduisant l'utilisation de l'imparfait.

1. Importance du contexte d'usage du matériel pédagogique

Ce contexte est donné par l'avant-propos du manuel. Les usagers ciblés sont des grands adolescents ou des adultes ne disposant, pour l'apprentissage du français, que de soixante heures de formation en présentiel (contrainte de temps très forte). Ainsi, on peut expliquer la limitation du contenu de ce manuel à trois parties de quatre unités chacune, avec des objectifs complexes mais restreints en nombre (demander et donner de l'information ; réagir, interagir ; parler de soi et de son vécu).

On aura remarqué au passage que, dans la terminologie du CECR, on entend par texte « toute **séquence discursive orale ou écrite** que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (CECR, page 75). On parlera donc de texte pour un document oral ou écrit, utilisé avec les élèves ou produit avec eux, y compris des dialogues, à la condition que les énoncés qui les composent forment un ensemble.



➡ Que peut en retenir un professeur de langue ?

La réflexion sur une séquence ou un matériel pédagogiques doit passer par la question des contraintes de l'enseignement dispensé et par une interrogation sur les besoins des élèves ou des étudiants. Ces paramètres sont trop souvent considérés à tort comme des évidences.

Les situations pédagogiques que nous connaissons dans nos classes sont en général fondamentalement différentes du contexte d'usage de ce manuel de français langue étrangère. Nous avons peu souvent affaire à des adultes, et nos élèves disposent de plus de temps pour l'apprentissage de la langue. Leurs besoins ne se limitent pas aux domaines personnels, ni même au seul domaine professionnel, dans le cas des formations professionnelles. Les contenus culturels des programmes de langue vivante créent le besoin de traiter à la fois des thèmes relevant du domaine personnel et du domaine public (organisation et fonctionnement de la société, relations interpersonnelles dans un cadre social déterminé, repères culturels importants, débats dans un pays, etc.) avec, bien évidemment, une pondération différente entre ces domaines selon le moment du cursus et le projet personnel des élèves.

De plus, dans les filières d'enseignement bilingue, dans les dispositifs d'intégration de l'apprentissage des langues et de l'enseignement d'autres disciplines ou pour les classes préparant à des diplômes binationaux, les besoins des élèves relèvent également du domaine académique.

Les professeurs de langue trouveront dans le CECR des tableaux précisant pour chaque domaine des exemples de thèmes et de situations extérieures adaptés.

On remarquera que l'approche du CECR n'exclut pas les contenus culturels. Ceux-ci sont pleinement intégrés dans les paramètres de l'analyse d'une situation pédagogique. La place que l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif de nombreux pays accorde à ces contenus culturels à l'école primaire, au collège et au lycée est motivée par le rôle particulier de cette discipline scolaire dans la formation générale des élèves. Elle est également l'affirmation que l'apprentissage d'une langue ne peut s'effectuer sans découverte de la culture et de la civilisation des pays dont on apprend la langue. Cette conviction n'est aucunement contradictoire avec l'approche du Conseil de l'Europe, qui affirme notamment, dès le début du CECR, la nécessité de prendre en compte le caractère social de tout locuteur. Il est évident que la description d'une situation ou d'un matériel d'enseignement devra nécessairement et amplement tenir compte de ces contenus.

2. Qu'entend-on, dans le CECR, par « compétences » ?

Le CECR distingue les compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) et la compétence communicative.

2.1. Les compétences générales individuelles

Les **compétences générales individuelles** des utilisateurs de ce manuel de français langue étrangère sont visiblement supposées être assez élevées, tant en ce qui concerne le **savoir** sur le monde (connaissance présumée des droits et devoirs des locataires et des propriétaires, ...), le **savoir-faire** (le manuel suppose que les utilisateurs savent exposer une plainte, ...) et le **savoir-être** (on attend des utilisateurs qu'ils se livrent à un jeu de rôle entre le locataire et le propriétaire de la maison, ce qui nécessite une aptitude à la prise de risque et une attitude de coopération entre les apprenants). Ces prérequis sont, bien entendu, à mettre en relation directe avec les caractéristiques des utilisateurs (contexte d'usage du manuel).

Si l'on interroge le contenu de ces pages sous l'angle de la transmission d'un **savoir socioculturel** lié à l'apprentissage du français, on voit que sont abordés la possibilité de louer une maison au bord de la mer pendant l'été, les prix pratiqués, les éléments de confort généralement recherchés, la difficulté à joindre les gens pendant le mois d'août (mois traditionnel de départ en congés) et peut-être, hélas ! les arnaques d'un grand nombre de locations de vacances contre lesquelles il est sans doute utile de mettre en garde les futurs touristes. Ce dernier point est, il est vrai, compensé par le tableau idyllique du séjour à l'hôtel.

2.2. La compétence communicative

Le développement de la **compétence communicative** est recherché dans cette double page par un travail sur trois de ses composantes :

a) *La composante linguistique, c'est-à-dire*

- **une compétence grammaticale** : l'apprentissage de la formation de l'imparfait et l'utilisation de ce temps à l'occasion de tâches de communication imposant

son emploi (expression du mécontentement dû aux désagréments permanents subis le mois précédent ; compte rendu par écrit des conditions de séjour pendant les vacances qui viennent de s'écouler) ;

Grammaire : formation de l'imparfait
Terminaisons : -ais, -ois, -ait, -ions, -iez, -aient

Pour former l'imparfait, il faut connaître la forme utilisée avec nous au présent :

nous peuvons	→ je peuvais
nous faisons	→ je faisais
nous comprions	→ je comprenais
nous disons	→ je disais

En dehors du verbe **être** (nous sommes → j'étais), cette règle fonctionne avec la totalité des verbes français.



– **des compétences phonologique et orthographique** : la relation entre phonie et graphie d'un son en finale ;

*** Phonétique : phonie / graphie du son [ɛ] en finale**
Écouter et classer les mots qui se terminent par le son [ɛ] dans le tableau.

1. Je vis au palais .	ai	_____
2. Ce n'est pas un val .	ie	_____
3. Il fait très bien .	ei	_____
4. Tu te dé la mouche ?	ie	_____

– **une compétence lexicale** : ici, par le biais des aides fournies pour la tâche d'expression écrite, sans donner lieu toutefois à un enrichissement spécifique.

Avant de quitter l'hôtel Milton,
prenez quelques minutes pour remplir
ce petit questionnaire
et donnez-nous votre opinion sur...

l'accueil	très amical
les chambres	confortables
le service	irréprochable
les repas servis au restaurant	excellents
le petit déjeuner	copieux
le personnel	sympathique
les tarifs	corrects



b) La composante sociolinguistique

Les deux textes (le dialogue entendu et le dialogue produit par les utilisateurs) sont l'occasion d'un apprentissage des règles de politesse lors de la prise de contact par téléphone avec un ami ou avec une personne inconnue. La tâche de production écrite, quant à elle, présente à l'utilisateur les règles de rédaction d'un courrier personnel adressé à une personne très proche.

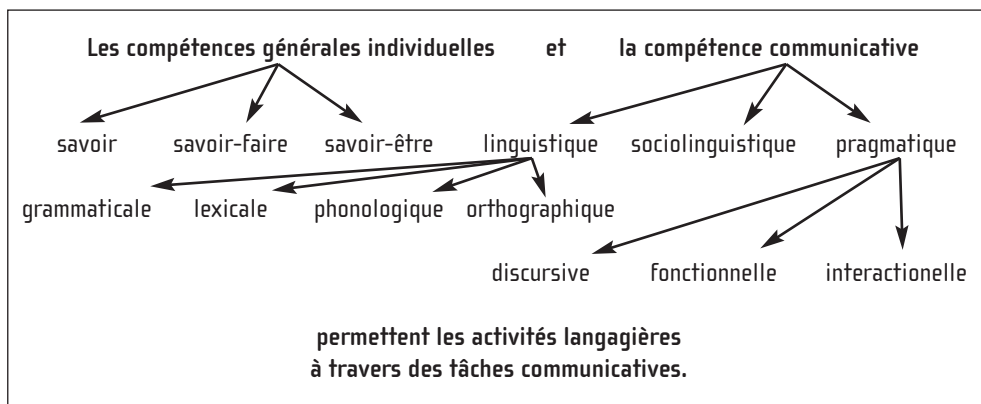
« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale [...], marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent » (CECR, page 93).

c) La composante pragmatique

Sans faire l'objet d'un travail réfléchi dans cette double page, cette composante est présente au moins à deux reprises : cohésion d'un texte écrit composé d'énoncés courts juxtaposés ; recours à des modèles d'échanges verbaux simples.

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (CECR, page 96).



➡ Que peut en retenir un professeur de langue ?

Contrairement à une idée répandue, l'approche communicative développée dans le CECR n'est pas conçue comme l'apprentissage successif de réponses langagières à des besoins identifiables et évaluables.

La réussite dans les activités de compréhension ou d'expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression.

L'intérêt du CECR est de nous rappeler que les compétences sont diverses et contribuent toutes à la réussite des élèves.

Le professeur de langue pourra donc interroger sa pratique et ses matériaux pédagogiques de la façon suivante :

- Quelle est la contribution au développement des compétences générales individuelles des élèves ? Par exemple, dans quelle mesure les formes sociales de travail, les tâches demandées et la pratique de correction/évaluation favorisent-elles la prise de risque des élèves dans l'expression orale ou écrite, composante essentielle du savoir-être pour pouvoir progresser en langue vivante ?

- Les activités mises en place permettent-elles réellement une amélioration de la compétence communicative dans ses différentes composantes ?

- Le développement de la compétence communicative intègre-t-il par exemple, de façon conséquente, les composantes sociolinguistique et pragmatique ?

3. Les activités langagières au centre de l'analyse d'une démarche d'enseignement

Les activités langagières essentielles sont :

- la compréhension de l'oral ;
- la compréhension de l'écrit ;
- l'expression orale en interaction (en situation de dialogue) ;
- l'expression orale en continu (description, exposé, récit, ...) ;
- l'expression écrite (compte rendu, article, ...).

Le CECR y ajoute :

- l'expression écrite en interaction (échanges par courrier électronique, ...) ;
- la médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes.

L'apprentissage de la langue s'opère dans ce manuel de français langue étrangère par une succession d'**activités langagières** : d'abord compréhension de l'oral par l'écoute d'une conversation téléphonique enregistrée, puis interaction orale lors de la production d'un dialogue, sur le même sujet mais entre des interlocuteurs différents, compréhension écrite d'une petite annonce décrivant un logement à louer, production écrite sous la forme d'une lettre de vacances. Certaines activités langagières ne font pas l'objet d'un entraînement dans ces deux pages : on n'y trouve pas, entre autres, d'activité de médiation entre les langues ou entre plusieurs personnes (transmission à un tiers d'une information recueillie, traduction, reformulation d'une information dans une autre langue, etc.) ni de production orale en continu (récit d'événements, ...).

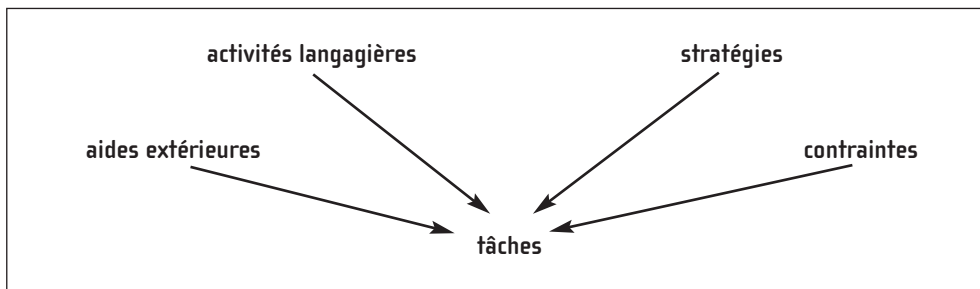
Chacune des activités langagières présentes est autonome dans sa mise en œuvre. Par exemple, le manuel ne suggère pas de commenter oralement le contenu de la conversation téléphonique entendue, ce qui aurait créé une combinaison, et donc une interdépendance, entre les activités de compréhension et de production. L'entraînement à ces activités langagières de réception et de production s'effectue ici au moyen de **tâches spécifiques**, même si le lien entre ces tâches est évident en ce qui concerne les schémas interactionnels (les deux dialogues téléphoniques portent sur le même sujet), le lexique mobilisé et les aspects linguistiques induits par les consignes et les situations de parole.

Les tâches sont accompagnées d'**aides extérieures** : le contenu du premier dialogue fonctionne comme guide pour la production du second dialogue, réduisant ainsi la difficulté de la tâche ; une aide linguistique importante est présente grâce aux indications données sur la formation de l'imparfait, au lexique rappelé dans la petite annonce imprimée ou au lexique imposé pour la réalisation de la tâche de production écrite, ... ; de plus, facteur d'aide importante, la prévisibilité du déroulement des tâches est très forte.

Les **contraintes** qui accroissent la difficulté de la tâche de production orale en interaction ne sont cependant pas négligeables (« Imaginez la conversation entre Jean-Louis et le propriétaire de la maison à son retour de vacances »). Les deux rôles ne sont pas d'une difficulté égale ; si le rôle du locataire peut s'appuyer explicitement sur les aides citées, celui du propriétaire ne fait l'objet d'aucune aide, et sa réussite aura des incidences importantes sur le déroulement du dialogue.

Certaines des tâches demandées encouragent la mise en œuvre de **stratégies** par les utilisateurs. Ceux-ci mobilisent en effet des connaissances, un savoir-faire et des compétences pour effectuer ces tâches. Prenons deux exemples de stratégies :

- **préparation** de l'écoute du dialogue par la lecture de l'annonce imprimée et **exécution** de cette tâche de compréhension du texte oral en s'aidant de la liste des éléments de confort cités dans cette annonce ;
- **planification** de la tâche de production orale à l'aide de notes prises lors de l'audition du dialogue et **exécution** de la tâche en suivant point par point ces notes. Le **contrôle** de l'exécution du jeu de rôle pourra s'effectuer en référence au contenu de l'annonce.



III ➔ Que peut en retenir un professeur de langue ?

La distinction apportée dans le CECR entre les compétences, les activités langagières et les tâches communicatives devrait aider le professeur de langue :

- à bien percevoir la relation entre compétences et activités ; seules les activités de compréhension, d'expression ou de médiation permettent l'activation et l'évaluation des compétences ;
- à distinguer parmi les activités langagières d'expression, en particulier à l'oral, les situations d'interaction et de parole en continu (dans les contenus, les formes sociales de travail, les tâches, les critères d'évaluation) ;
- à analyser les combinaisons existantes entre ces différentes activités dans les tâches qu'il demande à ses élèves ;
- à prêter attention au développement de stratégies nécessaires pour effectuer des tâches qui ne sont pas routinières.

À en juger d'après cette double page, la construction de ce manuel de français langue étrangère est en grande partie déterminée par une progression linguistique et par un entraînement équilibré aux différentes activités langagières. Les thèmes traités et les tâches communicatives mises en œuvre dans ce cours cherchent à répondre aux besoins prévisibles d'un public adulte ayant peu de temps à consacrer à cet apprentissage.

Pour résumer

Il est fort peu probable que la lecture de cette description aura permis à tous les lecteurs de retenir la terminologie et les catégories proposées par le CECR. Elles seront de nouveau utilisées lors de la description d'extraits d'autres manuels dans les chapitres suivants.

L'important ici est de noter

- que les contenus d'enseignement entretiennent une relation étroite avec le contexte (caractéristiques et besoins des destinataires de cet enseignement, contexte matériel de l'apprentissage, ...) et peuvent être décrits en précisant les domaines abordés dans le cours (personnel, public, professionnel, éducatif), les situations extérieures dans lesquelles les tâches sont demandées, les thèmes traités et le savoir socioculturel transmis ;
Contexte
Domaines
Situations extérieures
Thèmes
- que le CECR distingue compétences générales individuelles et compétence communicative, et que cette dernière se décompose en compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
Compétences générales individuelles
Compétence communicative :
 - linguistique
 - sociolinguistique
 - pragmatique
- que les activités langagières sont distinctes selon qu'elles concernent la réception ou la production et, pour les activités de production, selon qu'elles se déroulent en interaction ou en continu ;
Activités langagières (écrites et orales) :
 - compréhension
 - production
 - médiation
- que la réalisation de tâches communicatives nécessite des stratégies qui doivent être développées au même titre que les compétences.
Tâches communicatives
Stratégies

CHAPITRE 2

L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

Le CECR affirme avec force qu'il n'est pas prescriptif. Il ne recommande pas l'adoption d'une école linguistique particulière ou d'une démarche d'enseignement des langues vivantes spécifique.

Mais nous savons tous aussi que l'adoption d'une grille d'analyse ou d'une terminologie n'est pas neutre. Elle induit naturellement une conception particulière de l'enseignement et de l'apprentissage. La distinction introduite par le CECR entre les différentes activités langagières (compréhension et expression à l'oral et à l'écrit, médiation) induit nécessairement l'intérêt d'une telle distinction dans l'apprentissage, l'entraînement et l'évaluation.

1. Qu'est-ce qu'une tâche communicative ?

Nous examinerons dans ce chapitre l'un des aspects essentiels de la conception de l'apprentissage qui sous-tend le CECR, comme d'ailleurs tous les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine, à savoir « l'approche actionnelle » de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes.


Cette « approche actionnelle » identifie les usagers d'une langue (et les apprenants) comme « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, page 15).

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, page 16).

On retrouve ici la cohérence des notions exposées dans le chapitre 1. Le regard porté par le CECR sur l'enseignement et l'apprentissage des langues privilégie les tâches mettant en œuvre une ou plusieurs activités langagières, pour lesquelles l'acteur social mobilise, selon des stratégies acquises, ses compétences générales individuelles (savoir sur le monde et savoir socioculturel, comportement, etc.) et sa compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Il est important pour nous de retenir **qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin**, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi **et si cette action donne lieu à un résultat identifiable**. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques.

Comparons les deux extraits du même chapitre d'un manuel d'espagnol, reproduits ci-dessous.



Écoute la description de la place. Le dessinateur a fait sept erreurs en la dessinant. Repère-les. Réécoute la description et note les différences sur ton cahier de brouillon. Si tu sais dessiner, représente la place en respectant les indications données dans l'enregistrement.

4 *²⁴ Escucha las palabras y apunta las que tienen el sonido «ch».

Dans les deux cas, nous avons affaire à une activité de réception de messages oraux. Mais l'analogie s'arrête ici.

On voit sans difficulté que le second extrait ne présente pas les caractéristiques d'une tâche communicative. Il y a bien une action demandée aux élèves (cocher une liste de mots) mais celle-ci porte exclusivement sur la forme. On ne perçoit pas de mise en situation susceptible de créer chez les élèves le besoin de repérer le son indiqué dans les phrases entendues.

En revanche, pour le premier extrait, on peut effectivement parler de tâche dans la mesure où l'objectif prend appui sur le sens des énoncés entendus et où la consigne s'apparente à une activité bien connue, susceptible de mobiliser les élèves. De même, le résultat a évidemment plus de sens communicatif que dans le second extrait, puisqu'il s'agit de modifier le dessin pour le rendre conforme aux indications entendues.

Ces précisions ne surprendront aucun professeur de langue vivante et nous trouvons déjà de nombreux exemples de tâches communicatives réussies dans les manuels dont les enseignants disposent. Nous nous bornerons à six exemples, de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire.

2. Exemples de tâches dans les manuels de langues vivantes

3 Schreib! 



Lieber Weihnachtsmann!

Ich heiße

Ich bin Ich bin sehr brav!

Ich wünsche mir

und

Vielen, vielen Dank!

Deine(r)

On peut ici, sans hésiter, parler de tâche dans la mesure où le résultat est identifiable (lettre au Père Noël), où la situation est précise (le destinataire est connu et l'auteur de la lettre parle en son propre nom). Les élèves sont invités ici à rédiger une véritable lettre qui pourrait tout à fait être postée.

Même si cette tâche sera perçue avec humour et distance par le plus grand nombre des élèves de cet âge, la lettre au Père Noël est une réalité culturelle.

PARLER

Têtes en l'air

❶ Observez les 2 illustrations. Identifiez les objets oubliés.
❷ Téléphonnez à chaque personne pour lui rendre ce qui lui appartient (sac, lunettes, etc.).

Qui sont-ils ?


Jean la copine de Jean


Pierre le sœur de Pierre


le fils de Pierre sa fiancée

La situation est plausible et les conversations téléphoniques à produire sont motivées par le sens. Il s'agit de s'assurer de l'identité de la personne contactée, de vérifier qu'il s'agit bien du propriétaire de l'objet perdu et de se mettre d'accord sur la modalité de restitution de cet objet.

Le résultat, même s'il ne débouche pas sur une production écrite, est bien identifiable.



ROLE PLAY: ARGUE YOUR CASE!

You are a senior student in an American high school. You have a social studies project in which you must generate at least 5 suggestions for reducing or avoiding violence. You discuss your ideas with a classmate who has different views on the subject. Both of you want to prevent gun violence but you do not agree on the ways to reduce it.

1. **Decide on a role:**
 - You are pro-gun. You are an NRA supporter.
 - You are anti-gun. You want more gun control.
2. **Prepare your arguments.** Select a few examples to illustrate them.
3. **Act out your role.**

Les élèves sont invités à participer à un débat réel sur un thème d'actualité. Le résultat des échanges est ouvert et dépendra de la réalisation de la tâche par chacun des élèves. Ceux-ci peuvent, à l'occasion du choix des rôles, défendre leur position personnelle ou jouer un rôle imposé. Dans tous les cas, ils devront tenir compte, pour réaliser la tâche, de leur interlocuteur.

Just say no

1500 540 7627

If you are all in, look for one of these places, don't even think about smoking any more.

- The reason to expect at least, regular and consistent time (especially in periods of stress) which smoking (and/or using drugs) could lead you to lose in the moment and 15 million of the time. If you have any drugs in your life, you must not want to smoke them.
- In these days, the maximum profit is drug trafficking in the neighborhood and a high tax.
- Under 18 years old, you can get between 15 and 25 years imprisonment.
- Drug laws are very strict in the Caribbean. The penalty for carrying weapons is a lot of time in jail and between 15 and 25 years with a possibility of parole, while in the Dominican Republic, it carries a sentence of up to 20 years with hard labor and no bail.

1. Read the above information entitled "Just say no!" and make a chart with the places mentioned and the sentences you risk for smuggling drugs.

2. Which place seems most risky?

La recherche d'informations dans le texte doit donner lieu à un résultat défini qui met en forme le sens contenu dans le texte lu, en focalisant l'attention des élèves sur les informations pertinentes.

Lecture

2. Lisez les phrases et remettez-les dans l'ordre :

Je n'ai pas pu venir, j'ai été en vacances. Mes vacances de 10 jours.

- 1. Vous voulez connaître la fin de l'histoire ? Venez chez moi voir le gros chat noir qui dort sur mon canapé !
- 2. Voilà une petite aventure qui m'est arrivée l'année dernière : c'était en été, en juillet, le mois où très exactement, je me souviens de la date parce que c'était mon anniversaire.
- 3. Imaginez ! Il y avait un bébé chat qui dormait tranquillement dans mon sac ! Incroyable, n'est-ce pas ?
- 4. Il était 11 heures du matin, il faisait très chaud et je fus en magasin à la terrasse d'un petit café.
- 5. En fait, j'ai voulu payer mais j'étais pressé mais quand j'ai mis le main dans mon sac pour prendre mon porte-monnaie, j'y ai une grande surprise !

1. Tout à coup, j'ai entendu un petit bruit bizarre sous ma chaise. J'ai tout de suite regardé sous elle et j'ai pu voir par terre près de moi, près les lettres autour de moi mais tout était normal.

Ordre : _____

La tâche est, là aussi ciblée, sur un résultat attendu, la reconstitution du texte écrit dans sa chronologie. Même si l'objectif de l'exercice est focalisé sur le repérage des marqueurs de la chronologie du récit (compétence pragmatique discursive), l'attention des élèves portera sur le sens des paragraphes.



La tâche demandée aux élèves est bien identifiée. Il s'agit d'élaborer un sondage sur l'utilisation de l'ordinateur. Les deux critères sont satisfaits : négocier du sens et déboucher sur un résultat annoncé.

3. Comment analyser une tâche communicative ?

Bien évidemment, et cela apparaît déjà quand on regarde de près les tâches listées ci-dessus, on a toujours affaire à une combinaison entre plusieurs dimensions : les compétences générales et communicative, les activités langagières de réception ou de production, les domaines et les thèmes abordés, les stratégies mises en œuvre et les tâches. Selon les cas, l'importance de l'une ou l'autre de ces dimensions pourra être prépondérante, tout en respectant la nécessité de la présence d'une tâche, avec des objectifs et un résultat identifiable.

Dans les extraits ci-dessous de deux manuels d'anglais pour les dernières classes de l'enseignement secondaire, on voit bien que le poids déterminant est accordé au développement de stratégies, pour la compréhension de l'écrit dans le cas de *Going Places*, et pour l'expression orale dans le commentaire d'un tableau dans *XL*.

●○○ on your marks...

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

Going Places, page 65

OPENING



THE SALVATION ARMY

Look at the painting

- 1. What do you know about the Salvation Army? Briefly describe the scene.
- 2. How does this scene inform you?
- 3. Salvation Army members are called soldiers and officers. What characters suggest the military scene?
- 4. The Salvation Army is a Christian organisation. How does this appear here?
- 5. Choose one of the people in the crowd. Imagine his or her feelings and reasons for being there...
- 6. What or what does the painter want to be particularly successful at? Explain.

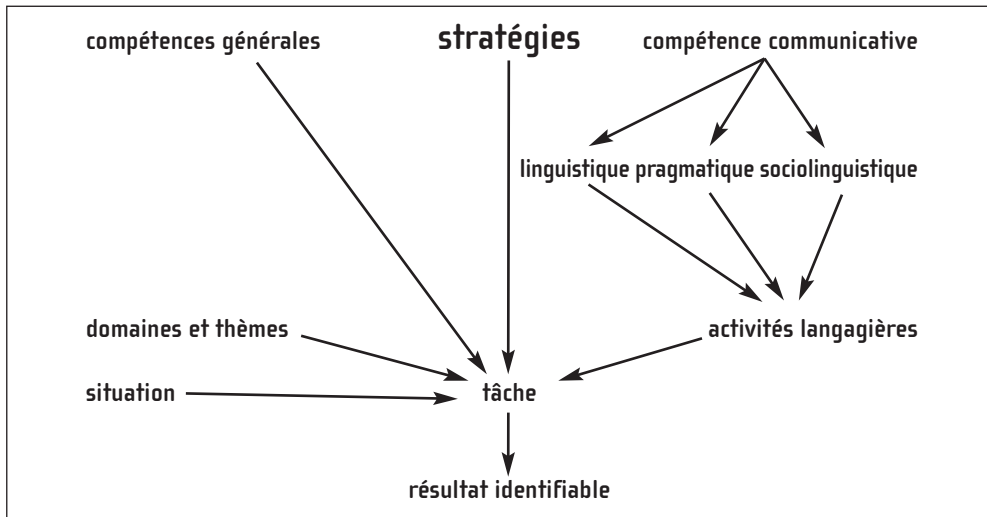
by John Pearson - the crowd - the interaction between them.

Il s'agit d'élaborer des hypothèses en prenant appui sur l'environnement et la présentation du texte.

La stratégie transmise ici consiste à partir de la thématique pour observer comment le tableau en rend compte et dégager ensuite l'intention du peintre.

XL, page 134

On pourrait schématiser l'équilibre entre les différentes dimensions présentes dans ces deux extraits de la façon suivante :



La combinaison peut jouer en faveur d'autres dimensions, par exemple dans les deux extraits ci-dessous en faveur de la compétence linguistique, sous des formes et avec des objectifs très différents :

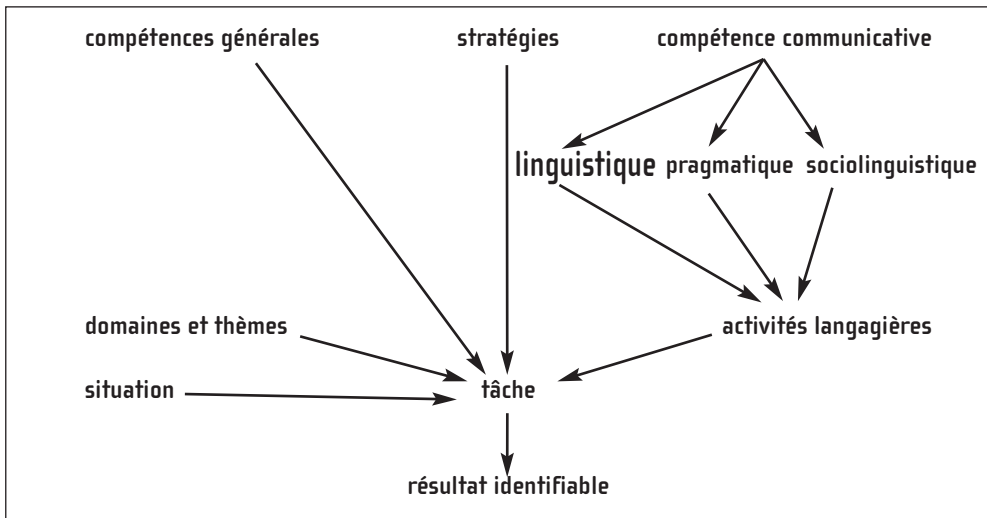
On s'entraîne !

Écoutez madame Ferré expliquer comment était sa ville dans les années 70 puis racontez comment elle est maintenant :

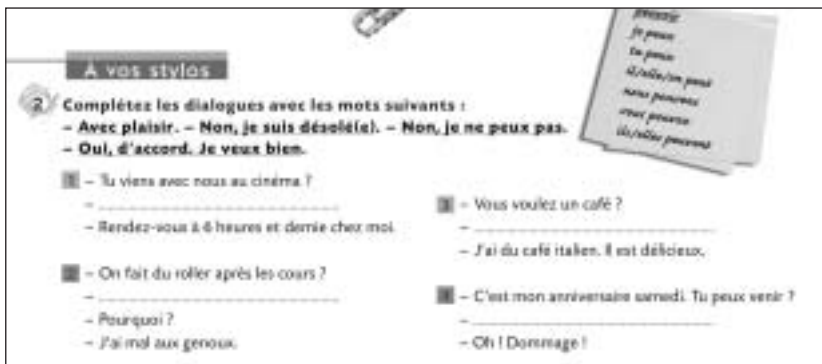
1. AVANT

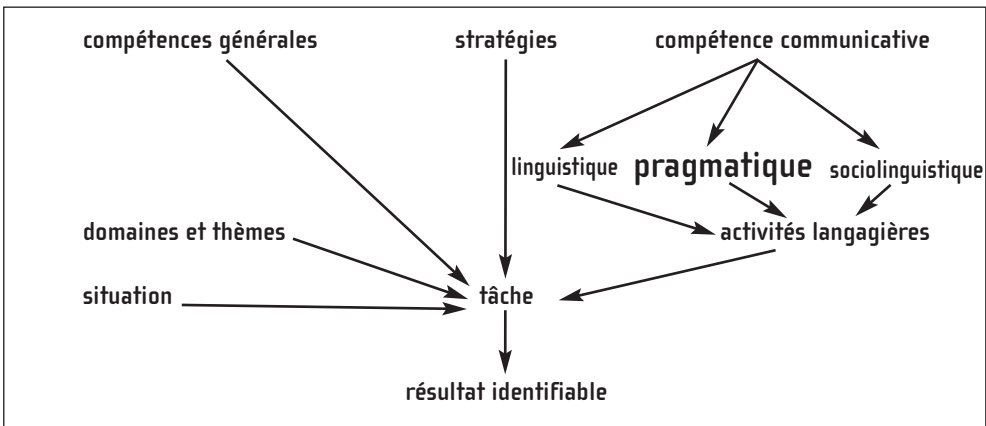
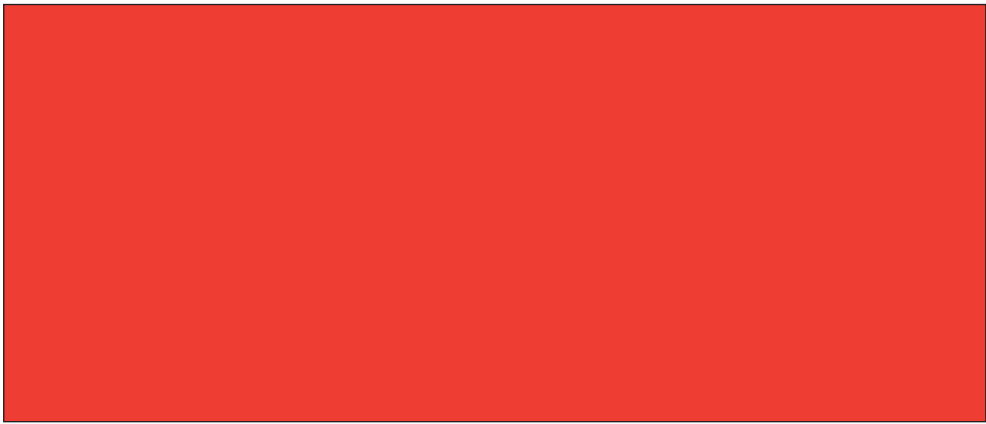
2. MAINTENANT

<i>nous achetions</i>	<i>nous prions</i>
<i>j'achetais</i>	<i>je priais</i>
<i>tu achetais</i>	<i>tu priais</i>
<i>il/elle/on achetait</i>	<i>il/elle/on priait</i>
<i>nous achetions</i>	<i>nous prions</i>
<i>vous achetiez</i>	<i>vous priiez</i>
<i>ils/elles achetaient</i>	<i>ils/elles priaient</i>

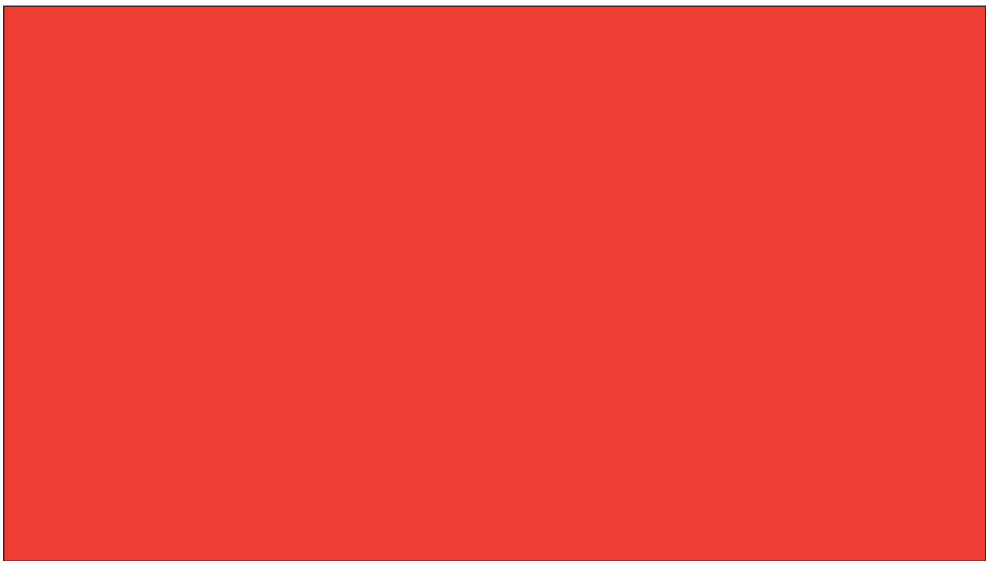


Dans les deux extraits suivants, nous pouvons reconnaître qu'une priorité est donnée à la compétence pragmatique : compétence fonctionnelle pour le manuel de français, compétence discursive dans le manuel d'italien.

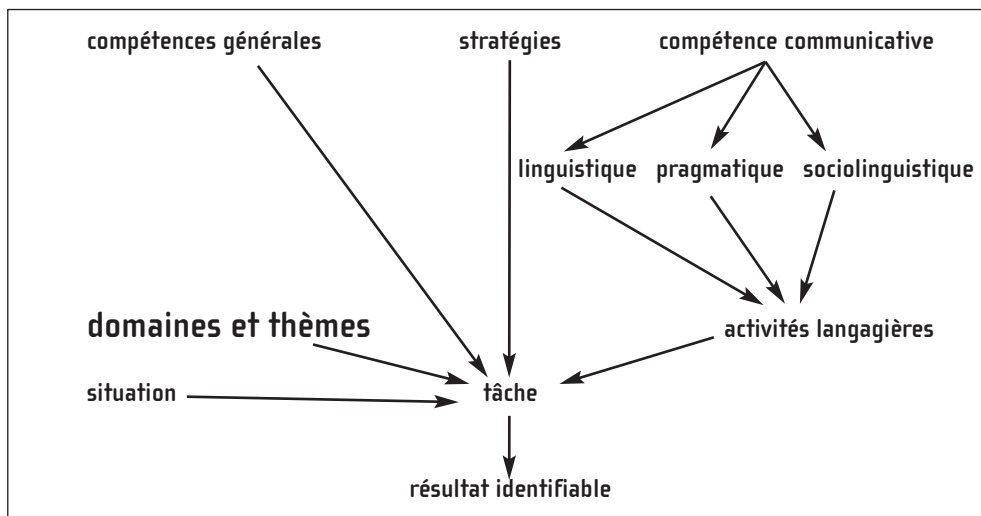




Dans le dernier exemple ci-dessous, on peut penser que la priorité est donnée au thème traité.



Il s'agit d'une recherche d'informations sur un sujet, en liaison avec l'exploitation du tableau. Le résultat de la recherche demandée doit permettre aux élèves d'approfondir la thématique abordée ici.



Ces équilibres différents entre plusieurs dimensions permettent de prendre en compte les objectifs d'enseignement et les aptitudes des élèves. Ils répondent au besoin de varier les approches et de diversifier les entraînements. Ils ne mettent cependant pas en cause l'existence d'une tâche, qui est la marque d'un enseignement répondant aux exigences d'un enseignement communicationnel. Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend un sens à leurs yeux.

La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage.

Nous voyons cependant par ces quelques exemples que la tâche peut varier de nature, selon l'équilibre déterminé par les objectifs poursuivis. Elle peut tendre à être une tâche authentiquement communicative ou à l'inverse être essentiellement une tâche d'apprentissage.

III ➔ Que peut en retenir un professeur de langue ?

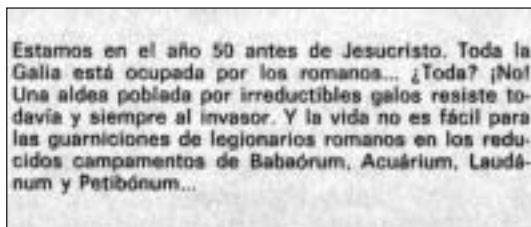
Il peut analyser ses matériaux pédagogiques et ses démarches d'enseignement en se demandant si les travaux donnés aux élèves correspondent effectivement à des tâches.

Il se demandera également si ces tâches couvrent l'ensemble des dimensions citées plus haut et s'il y a lieu d'accorder la priorité à l'une ou l'autre de ces dimensions pour tenir compte des besoins des élèves.

Il peut alors trouver souhaitable d'enrichir la gamme des tâches qu'il met en œuvre dans ses classes par d'autres tâches dont il trouvera des exemples dans des manuels de la langue qu'il enseigne ou d'autres langues.

En effet, nous avons jusqu'à présent recherché la présence de tâches dans les manuels scolaires. Mais il est évident que l'enseignant peut aussi tout à fait créer des tâches à partir de matériaux qui lui sont proposés.

Nous voyons que l'extrait ci-dessous renvoie à une activité langagière sans proposer de tâche explicite. Ce qui est attendu des élèves est évident. Ils doivent se livrer à une expression orale en continu à propos de cette caricature à partir de la compréhension de la légende et à des échanges (expression orale en interaction) pour confronter leurs points de vue sur la thématique traitée. Les aides fournies le signalent clairement ; il s'agit en effet du lexique nécessaire pour l'expression.



Livre du professeur

Afin de créer une tâche pour l'exploitation pédagogique de cette caricature, il serait possible de cacher sur ce document la parodie de la première vignette, très connue, de tous les albums d'Astérix et de demander aux élèves de la reconstituer à l'aide de la vignette prise dans une version espagnole de la bande dessinée, reproduite dans le livre du professeur.

Il serait ensuite possible de rechercher les raisons qui permettent au caricaturiste de faire une telle comparaison entre les Romains à l'époque de la Gaule et les touristes allemands dans cette partie de l'Espagne. Le résultat pourrait prendre par exemple la forme d'un tableau élaboré collectivement et mettant en relation ce qui concerne les Romains et les touristes.

Selon la classe et l'aptitude des élèves, on pourrait demander ensuite aux élèves de faire ou de décrire la parodie d'une autre vignette de cette bande dessinée, choisie librement.

De même que la présence d'une consigne de travail ne signifie pas nécessairement tâche communicative, l'absence de consigne n'interdit pas la réalisation de tâches.

4. La place de la tâche communicative dans la séquence pédagogique

Bien entendu, les tâches ne peuvent pas être isolées de leur environnement dans un manuel.

Examinons, dans cette perspective, un manuel de sixième destiné à l'enseignement de l'allemand.

Dans ce chapitre du manuel (chapitre 8 sur les dix que comprend l'ouvrage), la situation suivante est mise en scène : les personnages allemands de la méthode accueillent leurs correspondants français. Lors d'une promenade au centre-ville, ils se rendent dans un grand magasin. Ils se sont séparés en se donnant rendez-vous à la sortie du magasin à 15 h 30. La page reproduite révèle que Français et Allemands ne se retrouvent pas ; les correspondants français (qui parlent logiquement français entre eux) ne savent pas comment se comporter. Dans la page suivante du manuel, l'attention sera portée sur l'attitude et les réactions des personnages allemands, qui, en fait, attendent à une autre sortie du grand magasin, dans une autre rue.

Z. A. H. T.

1. «Où sont passés les Allemands ?»
Ihr seid die französischen Partner. Was antwortet ihr der Dame?

Ich habe einen CD MP für den CD MP gekauft und um 15 Uhr 30 am Ausgang.
Ich dachte auch das ich den guten werden ist.
Ich brauche eine Handtasche. Es dauert nicht lange.
Ich brauche Sporttasche für den Sportunterricht. Sie hält nur am Ausgang.

Ich habe mit Frau Stockinger gesprochen. Sie hat gesagt, dass Claudia nicht im Haus ist. Sie hat gesagt, dass ...

2. Kann die Infodame helfen?
- Wo ist sie und erklären?
- Wo ist Frau Stockinger genau?
Die Infodame erklärt.
Die Infodame: Ich habe mit Frau Stockinger telefoniert. Sie hat gesagt, dass Claudia nicht im Haus ist. Sie hat gesagt, dass ...

3. Wo bleibt mein Partner / meine Partnerin?
Partner A sucht Claudia, Kim, Kai oder Helke. Partner B ist die Infodame.

Partner A: Mein Partner hat gesagt, dass er Sporttasche braucht. Wo kann ich ihn finden?
Partner B: In der Sportabteilung.
Partner A: Und wie ist es?
Partner B: Im vierten Stock.
Partner A: Danke schön.

Les entraînements proposés dans cette page du manuel reposent sur une succession de tâches que nous allons soumettre à l'analyse proposée précédemment.

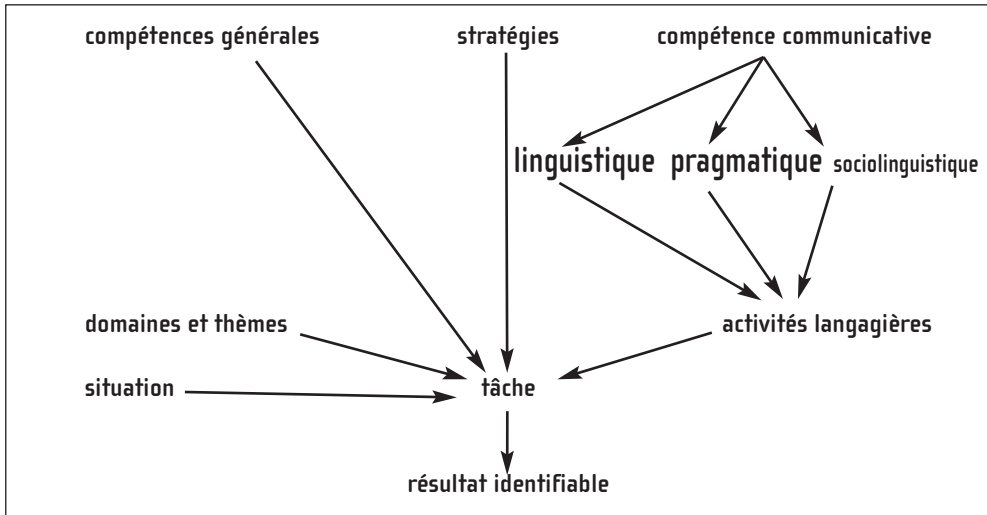
Ihr seid die französischen Partner. Was antwortet ihr der Dame?



S'agit-il bien d'une tâche ? La réponse est positive pour deux raisons. Le besoin de prise de parole est motivé par la situation mise en scène. Il s'agit d'expliquer la situation à une passante qui a repéré que ces enfants étaient en difficulté. Le résultat attendu est un énoncé élaboré et cohérent.

L'activité langagière mobilisée est la production orale en continu.

L'objectif poursuivi est, de façon évidente, le développement de la compétence linguistique (expression du passé) et de la compétence pragmatique (exposer à un adulte un problème complexe, en juxtaposant des énoncés simples dans une succession cohérente).



2. Kann die Infodame helfen?

a. Hör zu und ergänze!

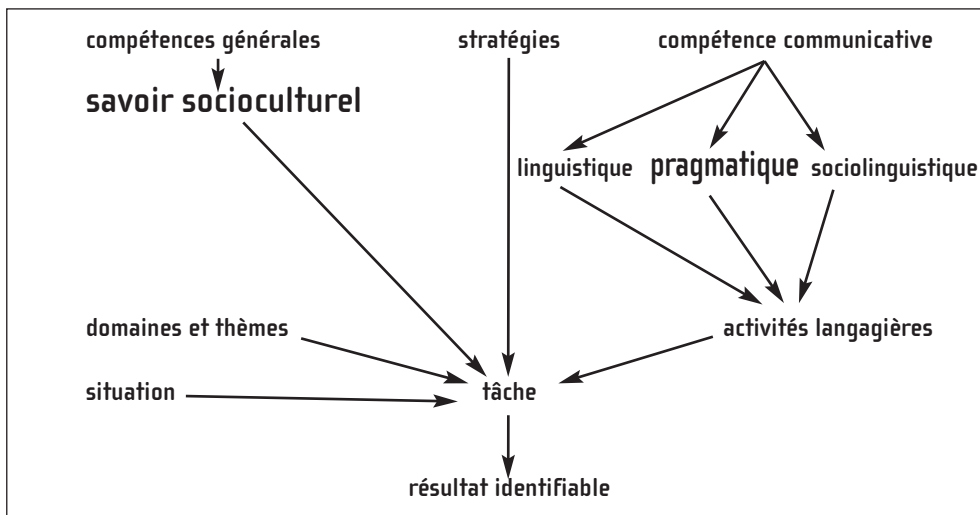
b. Was hat Frau Stockinger gesagt?
Die Infodame erzählt.

Die Infodame: Ich habe mit Frau Stockinger telefoniert.
Sie hat gesagt, dass Claudia nicht zu Hause ist.
Sie hat gesagt, dass ...

S'agit-il d'un exercice ou d'une tâche ? La question peut se poser. En effet, la priorité est donnée ici nettement à la compétence linguistique : production d'énoncés comportant des propositions dépendantes introduites par la conjonction « dass » (sie sagt, dass = elle dit que ...), imposant une position terminale de l'élément conjugué du verbe, point très important de la syntaxe de l'allemand. Ce contenu pourrait faire penser à un exercice. Mais on constate une situation de communication plausible, et la forme linguistique imposée est bien adaptée à la situation d'énonciation. Le résultat attendu est lui aussi identifiable : une suite

divisions principales dans un grand magasin, en utilisant l'illustration figurant dans le manuel).

Les activités langagières concernées sont la compréhension de l'écrit et la production orale en interaction.



Cette page du manuel est donc bien construite sur différentes tâches, avec une diversité des combinaisons entre compétences et activités. Pour éviter l'éclatement dangereux de l'unité de la séance, les activités langagières (réception et production) sont mises en œuvre dans des tâches crédibles dont la succession est déterminée par une tâche plus large : faire face à une situation qui peut faire partie de l'expérience prochaine des élèves. Les entraînements effectifs aux activités de compréhension et de production ne sont pas conçus par les auteurs du manuel, ni perçus par les élèves, comme une fin en soi mais sont légitimés par la recherche de résolution d'un problème prévisible dans le vécu des élèves. On pourrait presque parler d'une tâche unique réalisée par une suite de microtâches.

La conduite de la classe proposée dans cette page relève de ce que l'on peut appeler le pilotage par la tâche.

Mais cela ne s'effectue pas au détriment du développement des **compétences communicatives** (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) dans la mesure où, nous l'avons vu, celles-ci sont mobilisées pour la réalisation des tâches et dans la mesure où, de plus, ce manuel se caractérise par une grande rigueur dans la progression grammaticale à travers les chapitres.

On évalue le chemin parcouru en comparant cette page avec celle d'un autre manuel d'allemand, destiné au même niveau de classe, qui date de 1981 et qui est composé, on s'en doute, de façon très différente.

6 b. Beim Konditor

Die Großmutter und Tante Eva in einer Konditorei.

Tante Eva :
Guten! Hast du schon, daß die Sahne hier frisch ist?

Die Großmutter:
Natürlich! Die Sahne ist hier frisch.

Tante Eva :
Guten! Gedenkst du, daß das Eis hier gut ist?

Die Großmutter:
Ja! Das Eis ist hier gut.


Tante Eva :
Guten! Die sagt doch immer, daß die Torten hier so gut ist.

Die Großmutter:
Egal! Hier schmeckt alles gut.

Tante Eva :
Aber meine Figur... Oder hastest du, daß ich schlank bin?

Die Großmutter:
Aber nicht! Du bist schlank.

Tante Eva :
Echtst! Zwei Stück Torten, bitte! Das auch zum Partien Selbstgebacken!



Grammaire

Le noyau verbal dans la phrase autonome

Le noyau verbal d'une phrase autonome n'est pas placé à la fin du GROUPE VERBAL :

frisch
Die Sahne ist
frisch

Dans une phrase autonome qui exprime une affirmation, le noyau verbal est placé en deuxième position, après le sujet par exemple. Mais le déterminant du noyau verbal (ici « frisch ») reste à sa place et conserve l'accent du groupe verbal.

Übung

Modell : Die Großmutter weiß, daß die Sahne frisch ist.
Die Sahne ist frisch.

Die Großmutter weiß, daß die Sahne frisch ist. Die Großmutter weiß, daß das Eis gut ist. Die Großmutter weiß, daß die Torten richtig sind. Ich weiß, daß meine Freundin ist. Ich weiß, daß die Blumen frisch sind. Ich weiß, daß meine Freunde sind. Ich weiß, daß die Pflanzen hier sind.

L'extrait reproduit met en scène deux personnages dans un dialogue vivant et humoristique, rédigé par les auteurs pour introduire et permettre l'emploi par les élèves du point faisant l'objet des explications grammaticales de la seconde page (la place de l'élément conjugué du groupe verbal). Il transmet également un savoir socioculturel (les salons de thé en Allemagne).

La lecture de ces deux pages, après celle du manuel d'allemand précédent, fait ressortir l'absence totale de consignes de travail à propos du dialogue. Ces consignes auraient d'ailleurs été superflues. Le déroulement « normal » du cours est en effet figé dans ses phases : audition et restitution de son contenu sous la direction du professeur, qui guide ensuite la classe vers un commentaire sur le comportement des personnages. La réussite particulière de ce dialogue a dû permettre des échanges riches et plaisants entre les élèves, à propos de l'attitude de « Tante Eva » qui fait semblant de s'inquiéter de sa ligne et de la qualité des glaces servies dans ce salon de thé et qui, une fois rassurée poliment par son interlocutrice, commande à la fois une pâtisserie et une glace. L'emploi du fait de langue travaillé s'effectue naturellement. Cette double page est en conformité parfaite avec la méthodologie utilisée à cette période.

Peut-on parler ici de tâche communicative ?

Le CECR précise que les tâches mises en œuvre dans l'enseignement d'une langue peuvent être des tâches de nature « pédagogique » qui, « éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants [...], visent à [les] impliquer dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant

dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable... » (CECR, page 121).

Ce manuel peut répondre effectivement à cette exigence de mise en œuvre communicative, à une double condition : que le professeur parvienne à créer une communication réelle dans le groupe à propos de ce document et qu'il prévoie un résultat, par exemple ici sous la forme d'un bilan élaboré au tableau. Même dans ce cas, cependant, la tâche restera très artificielle dans la mesure où le résultat visible (traces au tableau) ne sera pas vraiment le ressort de l'exécution de la tâche mais accompagnera tout au plus les échanges.

Mais il apparaît vite que les deux extraits présentent de nombreuses différences. Nous avons déjà souligné que les tâches sont conçues d'une façon radicalement différente : mise en scène de situations d'énonciation simulant l'usage de la langue dans le pays étranger avec des interlocuteurs variés et des intentions de parole diversifiées dans *Aufwind*, « tâche pédagogique » dans le second cas, avec limitation de la compétence linguistique et sociolinguistique à une situation d'énonciation unique.

Une autre différence importante pour notre propos porte sur les **activités langagières** mises en œuvre :

- entraînement spécifique à différentes activités langagières dans *Aufwind* ;
- mélange de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et de production orale en interaction dans *Hallo Freunde*.

Nous avons là ce qui constitue sans doute un apport essentiel du CECR à l'enseignement des langues : **il met l'accent sur la combinaison entre la réalisation des tâches et une ou plusieurs activités langagières ; il souligne l'importance de l'authenticité des situations, en relation avec les besoins de communication des élèves.**

CHAPITRE 3

L'ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCES EN LANGUE

1. L'adoption de l'échelle de niveaux dans les textes réglementaires

Le succès rapide du CECR en Europe comme en France est dû essentiellement à sa proposition d'une échelle de niveaux de compétences en langue, commune à toutes les langues, à toutes les institutions et à tous les pays européens.

La finalité du CECR est, comme on l'a vu, de favoriser la transparence en Europe dans le domaine des langues vivantes. Il n'est donc pas étonnant que l'échelle de niveaux soit le plus souvent perçue comme la pièce maîtresse de l'édifice.

Cette échelle se décompose en trois sections :

- niveau élémentaire de compétences : niveau A,
- niveau intermédiaire : niveau B,
- niveau avancé : niveau C,

et chaque section se décompose elle-même en deux niveaux, niveau 1 et niveau 2.

On parle donc d'une échelle de compétences à six niveaux.

Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR, page 25)

L'importance de cette échelle pour tout professeur de langue devient évidente quand on prend connaissance des textes réglementaires qui lui font référence dans les différents pays et en Europe. Pour prendre l'exemple de la France, ces références sont omniprésentes, comme le montrent ci-dessous les objectifs de l'enseignement des langues et les exigences en matière de connaissance en langue(s).

- a) Les programmes de l'enseignement des langues vivantes ont, depuis 2002, fixé les objectifs de cet enseignement en référence à l'échelle du CECR :

	Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire
École élémentaire :					
fin du cycle 3	A1	A1	A1	A1	A1
Collège					
Fin du palier 1 en LV1	A2	A2	A2	A2	A2
Fin du palier 2 en LV1	B1	B1	B1	B1	B1
Fin du collège en LV2	A2	A2	A2	A2	A2
Troisième technologique de l'enseignement agricole	A2	A2	A2	A2	A1
Lycée professionnel :					
CAP	B1	B1	B1	B1	A2
LEGT : fin de cycle terminal					
LV1	B2	B2	B1/B2	B2	B2
LV2	B1/B2	B1/B2	B1	B1/B2	B1/B2
LV3	A2/B1	A2/B1	A2	A2/B1	A2/B1

Les indications contenues dans ce tableau sont confirmées par le décret du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire. L'article 1^{er} officialise la référence au CECR :

« Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément au référentiel de niveaux de compétence figurant en annexe au présent décret, de la façon suivante :

À la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;

À la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;

À la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.

Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs »

(J.O. n° 197 du 25 août 2005).

- b) L'avant-projet annuel de performance « Enseignement scolaire » de la loi organique relative aux lois de finances prévoit parmi les indicateurs retenus, qui précisent les objectifs donnés à l'Éducation nationale par l'Assemblée nationale et le Sénat :

Indicateur n° 11, objectif 1, programme 2 : proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère le niveau B1 du *Cadre européen de référence* en fin de collège ;

- c) Les textes précisant le niveau de maîtrise exigé des enseignants non linguistes pour enseigner une langue vivante à l'école primaire font, eux aussi, référence au CECR :

Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire :

« Le niveau attendu des candidats à l'habilitation provisoire est le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe pour la compréhension orale et le niveau B1 pour l'expression orale »

(Circulaire du 29 octobre 2001).

Épreuve orale de langue vivante étrangère au concours externe de recrutement des professeurs des écoles :

« L'ensemble de l'épreuve se situe au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence*, correspondant à un utilisateur dit indépendant »

(Annexe 1 de l'arrêté du 10 mai 2005).

Il est donc essentiel, pour pouvoir répondre à la mission qui leur est confiée, que tous les professeurs de langue sachent avec précision ce que recouvrent ces niveaux.

Trois aspects essentiels de cette échelle méritent d'être soulignés.

2. Les niveaux de compétences et les activités langagières de réception et de production

Pour l'action pédagogique et l'évaluation, il est fondamental de comprendre que la distinction en six niveaux proposée dans l'échelle du CECR n'est pas suffisante. Un niveau global (A2 ou B1 par exemple) n'a que peu de sens.

Le niveau de compétences d'un élève ne peut s'observer qu'à travers des activités langagières, d'où l'importance de décrire ces six niveaux de compétences de façon distincte pour chaque type d'activité langagière.

De plus, tous les enseignants de langue savent d'expérience que les élèves ne connaissent pas la même réussite en compréhension ou en expression, à l'écrit ou à l'oral. Nous connaissons tous des élèves qui peuvent comprendre les éléments essentiels d'un texte simple écrit ou oral dans une langue étrangère sans disposer par exemple des moyens d'en rendre compte oralement ou de s'exprimer à son sujet.

C'est pourquoi le CECR décompose l'échelle de niveaux selon différentes activités langagières : écouter – lire – écrire – prendre part à une conversation – s'exprimer oralement en continu. Nous disposons ainsi d'une grille pour l'auto-évaluation, reproduite page 41. Pour chacune des cases de cette grille, le CECR propose une définition qui se distingue du contenu des autres cases sur un axe vertical par le type d'activité langagière mise en œuvre et sur un axe horizontal par le niveau de compétences atteint.

		Niveau A2	
		Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
		Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	

Par conséquent, le niveau de compétences d'un élève peut être défini de façon distincte selon ses aptitudes dans chacune des activités langagières.

Un même individu peut par exemple, de façon tout à fait légitime et naturelle, se situer dans la même langue étrangère au niveau A2 en compréhension de l'écrit et au niveau A1 en expression écrite. Il peut même, dans des situations particulières liées à la nature d'une langue ou à des besoins spécifiques dans l'usage de cette langue, ne posséder que des compétences partielles dans une langue. Dans le cas de langues voisines (langues romanes ou langues germaniques notamment), on peut tout à fait envisager par exemple que des élèves ayant appris une langue appartenant à une famille linguistique complètent leurs compétences par l'apprentissage de la seule compréhension de l'écrit dans une autre langue de la même famille. Pour satisfaire les besoins de certaines études, activités personnelles ou postes de travail, des élèves ou étudiants peuvent choisir de privilégier une activité langagière par rapport aux autres et présenter un grand déséquilibre entre les niveaux atteints en réception ou en expression, à l'oral ou à l'écrit.

Le déséquilibre entre les niveaux de compétences dans les différentes activités langagières doit être reconnu comme naturel. Loin d'être un obstacle, cette asymétrie peut être un moteur de l'apprentissage. Les conséquences pédagogiques sont très nombreuses, notamment en ce qui concerne la distinction dans la compétence linguistique entre ce qui est nécessaire pour la compréhension et pour l'expression.

Grâce à cette grille pour l'auto-évaluation dans ces cinq différentes activités de communication, les enseignants de langue disposent désormais des moyens de rendre compte précisément de cette réalité. **Le constat de déséquilibre dans les résultats d'un même élève, interprété parfois à tort comme un échec, perd son caractère intuitif. Il peut désormais être exprimé de façon fiable et positive.**

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
C	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions simples de mon environnement immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions simples et courantes de mon environnement immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre les points clés de messages et de textes courts et simples, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre les points clés de messages et de textes courts et simples, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.	
O							
M							
P							
R							
E							
N							
D							
R							
E							
P	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aide de gestes. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, très brèves et simples. Je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux comprendre les annonces et les informations de service, les descriptions de produits et de services, les informations personnelles ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction avec un interlocuteur. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude critique vis-à-vis de faits, de points de vue, de langues interculturelles, techniques et même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les expressions courantes et familières. Je peux exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
L							
E	Je peux utiliser des expressions de phrases simples pour décrire des personnes, des lieux et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases et d'expressions pour décrire des personnes, des lieux, des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou intriguer d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de décrire des personnes, des lieux, des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou intriguer d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée, à se rappeler les points importants.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.	
S'exprimer oralement en continu							
R							
E							
É	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrit par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants et en développer un style adapté au destinataire. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants et en développer un style adapté au destinataire. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir l'essentiel. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.	

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto-évaluation

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto-évaluation

3. Les niveaux de compétences et les tâches communicatives

En cohérence avec la place centrale qu'occupent les tâches communicatives dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues du CECR, toutes les définitions des niveaux de compétences proposées dans cette grille sont exprimées essentiellement par rapport à la façon dont un élève est en mesure d'effectuer certaines tâches communicatives grâce aux compétences acquises dans une langue.

Pour permettre au lecteur de mieux entrer dans la logique de la construction de cette grille, les définitions des niveaux de compétences pour la compréhension de l'écrit sont présentées ci-dessous dans le désordre et de façon « éclatée ». Il pourra retrouver sans difficulté, si possible sans consulter le tableau de la page 41, la gradation entre les descriptions proposées et associer celles-ci aux six différents niveaux de compétences A1 à C2.

1	Lire des textes relatifs à son travail, rédigés dans une langue courante.
2	Lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines et comprendre l'attitude particulière des auteurs ou un certain point de vue.
3	Lire des lettres personnelles et comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits.
4	Lire des annonces, des affiches ou des catalogues et y comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples.
5	Lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe, quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
6	Lire des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.
7	Lire des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et y trouver une information particulière prévisible.
8	Lire un texte littéraire contemporain en prose.
9	Lire des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.
10	Lire des textes courts très simples et des lettres personnelles courtes et simples.

(Solution : A1 = 4 ; A2 = 7 et 10 ; B1 = 1 et 3 ; B2 = 2 et 8 ; C1 = 6 et 9 ; C2 = 5)

Précisons cependant d'emblée que le respect du contenu de cette grille s'impose essentiellement pour situer des élèves dans le continuum des différents niveaux de compétences. La prise en compte de cette grille ne signifie pas que le professeur de langue doive s'interdire, pour les entraînements qu'il met en place, d'avoir recours à des tâches ne renvoyant pas strictement à cette grille. Prenons, là aussi, un exemple : la mention d'articles de presse ou de textes littéraires n'intervient, dans cette grille, qu'à partir du niveau B2 en compréhension de l'écrit. Il serait pourtant

absurde de renoncer pour autant à des textes de cette nature dans le cadre de l'enseignement d'une langue. Cela peut être tout à fait légitime pour les activités qui n'ont pas précisément pour objectif de mesurer le niveau de compétences atteint mais de faire progresser les élèves et de leur faire acquérir des savoirs et des savoir-faire. La condition reste, bien entendu, que les tâches demandées soient à leur portée et ancrées dans une situation communicative.

Examinons maintenant la partie de la grille consacrée à une autre activité langagière : écouter.

A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
C1	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.
C2	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

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

Cette grille décrit une progression dans les compétences des élèves, observées à travers des tâches mettant en œuvre, ici, l'activité langagière de compréhension de l'oral. Nous avons vu qu'il est relativement aisé de situer les définitions les unes par rapport aux autres dans un ordre de difficulté croissante.

Nous verrons dans les chapitres suivants comment un professeur de langue peut se servir de cette grille pour réfléchir à la progression qu'il souhaite suivre dans la conduite d'un groupe d'élèves ou pour évaluer leurs niveaux de compétences.

Une telle utilisation nécessite cependant de comprendre comment cette grille est construite ainsi que les informations qu'elle nous donne sur ce que recouvre exactement chacune de ses parties.

Si l'on observe attentivement la partie de la grille consacrée à la compréhension de l'oral, on peut y distinguer deux types d'informations :

- la nature des textes et thèmes abordés,
- et la performance exigée dans la réalisation des tâches.

La définition d'un niveau de compétences dans une activité langagière repose donc sur l'articulation entre ces deux informations.

	Nature des textes et thèmes abordés	Performance exigée dans la réalisation des tâches
A1	Écouter des énoncés prononcés lentement et distinctement au sujet de l'identité des interlocuteurs, de la famille ou de l'environnement immédiat et concret.	Comprendre des mots familiers et reconnaître des expressions très courantes.
A2	Écouter des énoncés ou des échanges, sur des sujets très familiers (identité, famille, achats, environnement proche, travail, ...).	Comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ces sujets.
A2	Écouter des annonces et des messages simples et clairs.	Comprendre l'essentiel de ces messages.
B1	Écouter des échanges ou des explications dans un langage clair et standard, sur des sujets familiers (travail, loisir, école, ...).	Comprendre les points essentiels.
B2	Écouter des émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets familiers.	Comprendre l'essentiel des informations transmises.
B2	Écouter des exposés ou des discours, avec une argumentation complexe, sur un sujet relativement familier.	Comprendre les informations transmises.
C1	Écouter un long discours, peu structuré et avec des articulations implicites.	Comprendre le déroulement de l'argumentation.
C1	Écouter tout type d'émissions de télévision ou de films.	Comprendre sans trop d'effort.
C2	Écouter tout type de messages et de discours, même dans des conditions rendues difficiles par l'authenticité de la situation, la rapidité du débit, un accent particulier.	Comprendre sans difficulté.

Pour aller plus loin, on s'aperçoit que ce tableau fait apparaître une **triple progression** :

– dans la **difficulté des textes** écoutés :

- énoncés simples ou échanges
- annonces et messages
- explications
- émissions de radio ou de télévision
- exposés ou discours avec une argumentation complexe
- discours peu structurés et avec une articulation implicite
- tout type de messages et de discours

– dans les **sujets traités** :

- identité, famille et environnement immédiat et concret
- sujets familiers
- actualité
- films ou émissions de télévision

– dans l'**aisance à en comprendre le contenu** :

- repérer des mots ou expressions connus
- comprendre l'essentiel des informations entendues
- comprendre l'ensemble des textes et suivre le déroulement d'un exposé
- comprendre avec plus ou moins d'effort

Il établit donc un lien assez complexe dans le niveau de compétences (de A1 à C2) entre la difficulté des documents pouvant être fournis aux élèves pour leur permettre d'évaluer leur niveau et la réussite attendue dans l'activité de compréhension.

Comprendre, par exemple, des mots familiers ou des expressions fréquentes dans un long exposé ne signifie rien quand il s'agit de mesurer le développement de la compétence communicative d'un élève. La nature du texte relève en effet du niveau B2 (ou plus) alors que la performance observée relève du niveau A1.

Nature des textes et thèmes abordés	Performance exigée dans la réalisation des tâches
A1 Écouter des énoncés prononcés lentement et distinctement au sujet de l'identité des interlocuteurs, de la famille ou de l'environnement immédiat et concret.	A1 Comprendre des mots familiers et reconnaître des expressions très courantes.
A2 Écouter des énoncés ou des échanges, sur des sujets très familiers (identité, famille, achats, environnement proche, travail, ...).	A2 Comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ces sujets.
B1 Écouter des échanges ou des explications dans un langage clair et standard, sur des sujets familiers (travail, loisir, école, ...).	B1 Comprendre les points essentiels.
B2 Écouter des exposés ou des discours, avec une argumentation complexe, sur un sujet relativement familier.	B2 Comprendre les informations transmises.

Autre exemple inverse : comprendre sans effort la totalité de messages simples et clairs sur des sujets très familiers ne donne que très peu d'informations sur le degré réel de compétence en compréhension de l'oral. Dans ce cas, la performance renvoie au niveau B2, ou plus, mais la nature et le thème des énoncés entendus relèvent du niveau A2.

Nous serons amenés dans les chapitres suivants à analyser la grille de la même façon pour toutes les activités langagières, afin d'en tirer des conséquences pédagogiques.

Contentons-nous donc ici d'observer en détail une seule autre activité, de production cette fois : l'expression orale en continu.

A1	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
A2	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
B1	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
B2	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
C1	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
C2	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

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

Une autre distinction peut y être reconnue :

	Objet de la prise de parole	Performance exigée dans la réalisation des tâches
A1	Décrire son lieu d'habitation et les gens que l'on connaît.	Effectuer la tâche à l'aide de phrases simples.
A2	Décrire sa famille et d'autres gens, ses conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	Effectuer la tâche en des termes simples, par une juxtaposition (série) de phrases ou d'expressions.
B1	Raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts.	Effectuer la tâche en articulant les énoncés par des connecteurs simples.
B1	Donner les raisons et explications de ses opinions ou projets.	Effectuer la tâche en articulant les énoncés par des connecteurs logiques simples (expression de la cause, de la conséquence, de l'opposition, etc.).
B1	Raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.	Effectuer la tâche en articulant les énoncés, notamment par des connecteurs chronologiques simples, et en distinguant le récit et les réactions au contenu du récit.
B2	S'exprimer sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt.	Effectuer la tâche de façon claire et détaillée.
B2	Développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Effectuer la tâche en faisant apparaître clairement une argumentation.
C1	Présenter des descriptions de sujets complexes.	Effectuer la tâche de façon claire et détaillée en intégrant des sous-thèmes, en détaillant certains points et en terminant son intervention de façon appropriée.
C2	Présenter une description ou une argumentation sur tout sujet.	Effectuer la tâche de façon claire et fluide, dans un style adapté au contexte, avec une construction logique et permettant à l'auditeur de remarquer les points importants.

Cette analyse succincte permet de dégager une distinction entre les niveaux de compétences reposant cette fois sur la combinaison entre

- d’une part les thèmes à traiter dans une intervention orale (soi-même ou son environnement immédiat ; expériences, sentiments ou avis personnels ; histoires, événements ou intrigue de roman ou de film ; sujets d’actualité ; sujets complexes),
- et d’autre part la construction formelle de l’intervention (juxtaposition de phrases simples ; utilisation de connecteurs simples ; mise en relief d’une argumentation ; construction satisfaisant aux exigences formelles d’une communication orale devant un auditoire).

4. Une définition des niveaux de compétences exclusivement positive

Il est très important de noter, par exemple, que la colonne de droite du tableau précédent, concernant l’expression orale en continu, ne se réfère qu’à la maîtrise des agencements entre les énoncés et à la construction du discours. Elle est muette sur la qualité de la syntaxe et de la morphologie.

Cette dernière remarque conduit à mettre également en exergue une caractéristique fondamentale de l’échelle de niveaux du CECR : elle repose sur une approche résolument positive de la définition des niveaux de compétences.

L’échelle de niveaux proposée marque une rupture avec la tradition dont s’inspire encore la pratique majoritaire dans les évaluations et qui consiste à évaluer le niveau de compétences des élèves dans une langue, en comparaison avec l’idéal que représente le modèle du locuteur natif de cette langue. Cela serait éventuellement pertinent si cette comparaison s’opérait sur les tâches communicatives que l’on peut ou que l’on ne peut pas effectuer avec la langue. Force est de constater, hélas, que, souvent, cette évaluation tend à marquer au rouge, au propre comme au figuré, essentiellement les erreurs dans la maîtrise du code linguistique. L’évaluation traditionnellement opérée en langues vivantes est plutôt une évaluation négative qui consiste à ôter d’une note potentielle un nombre de points correspondant au nombre ou à la « gravité » des erreurs commises.

Or, on cherchera en vain dans l’échelle de niveaux du Conseil de l’Europe une seule mention négative pour définir ces niveaux. L’unique critère appliqué consiste à définir des degrés de réussite des élèves dans les tâches pouvant être effectuées avec la langue apprise. Tout au plus rencontre-t-on, dans telle ou telle définition, une restriction dans l’aisance avec laquelle une tâche est effectuée (« doit être aidé par l’interlocuteur », « doit demander de répéter », etc.).

5. Les listes de repérage du *Portfolio européen des langues*

Les tâches et les activités langagières sont omniprésentes dans les définitions des niveaux de compétences. De même, elles se trouvent quotidiennement au centre de la relation pédagogique entre le professeur et les élèves. Elles sont au cœur de tout apprentissage linguistique.

Dès lors, il apparaît que les définitions proposées dans la grille pour l'auto-évaluation par activité de communication (page 41) permettent certes de distinguer ces niveaux les uns par rapport aux autres, mais elles ne suffisent pas aux besoins réguliers des élèves s'ils veulent faire le point sur leur progression et se fixer des objectifs d'apprentissage. Elles ne sont évidemment pas assez développées ni assez précises.

De plus, comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'enjeu pédagogique réside dans la mise en relation entre ces niveaux de compétences et des tâches communicatives adaptées.

C'est ici qu'interviennent les listes de repérage qui constituent une partie essentielle du *Portfolio européen des langues*.

Ces listes fournissent, pour chaque niveau de compétences dans cinq activités langagières, des descripteurs plus détaillés. Les utilisateurs pourront, à l'aide de ces descripteurs, repérer s'ils remplissent effectivement les exigences formulées dans les définitions de niveaux de compétences.

La relation étroite entre l'échelle globale de niveaux de compétences (cf. page 37), la grille pour l'auto-évaluation et les listes de repérage figurant dans le *Portfolio européen des langues* apparaît clairement dès qu'on les rapproche.

Prenons l'exemple du niveau A1, observé sous l'angle de l'activité d'interaction orale (parler avec quelqu'un).

Échelle globale de niveaux de compétences

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

CECR, page 25

Grille pour l'auto-évaluation (expression orale en interaction)

Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

CECR, page 26

Descripteurs correspondants dans le *Portfolio européen des langues*

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

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

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

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

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

Je peux demander un objet ou un renseignement à quelqu'un ou le lui donner s'il me le demande.

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

Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre.

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

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

La confrontation montre leur rôle respectif :

- Les descripteurs du PEL listent **une série (non exhaustive) de tâches concrètes** qu'un élève, qui se trouve au niveau A1 en interaction orale, est capable de réaliser avec la langue étudiée. Cette liste de descripteurs décline en fait ce qui est indiqué dans la grille pour l'auto-évaluation (« poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions »).
- La grille pour l'auto-évaluation, elle, précise en plus **les contraintes ou les aides extérieures** avec lesquelles ces tâches sont à effectuer (ici, par exemple, avec la coopération de l'interlocuteur, qui est « disposé à répéter, à reformuler, qui parle “lentement” et qui “aide” l'élève, si besoin est, à formuler ses propres énoncés »). De plus, elle donne des indications sur **la façon dont l'élève doit réaliser ces tâches** : ici, au moyen d'énoncés simples.

Ainsi, pour exécuter la tâche « dire qui je suis », l'énoncé produit par un élève dans une situation de dialogue « I'm Claude » ou « Ich heiÙe Pierre » ou « Me llamo Antoine » ou encore « Mi chiamo Robert » suffira pour remplir la condition formelle exigée à ce niveau de compétences. Un énoncé d'une autre élève comme « Let me introduce myself. My name is Malika », ou « Darf ich mich vorstellen? Ich heiÙe Malika », ne renvoie évidemment pas à ce niveau A1. Pour apprécier le niveau en langue de Malika, le recours à une autre tâche sera nécessaire. Elle devra être sélectionnée parmi les descripteurs des autres niveaux de compétences. Le fait que Malika soit capable de se présenter dans la langue concernée n'a plus aucun intérêt pour le niveau de maîtrise atteint dans la langue. C'est en lui proposant une tâche relevant du niveau B2 ou C1 que l'on pourra diagnostiquer le niveau où elle se situe dans l'interaction orale.

Pour comprendre la portée de cette grille d'auto-évaluation, il convient également de bien voir qu'elle constitue un continuum. Dans la définition d'un niveau particulier, il est présumé que le niveau inférieur dans l'échelle est maîtrisé. Être au niveau B2 de compréhension de l'oral dans une langue suppose que l'on soit capable de réaliser ce qui est défini dans la partie correspondante de la grille mais également dans les parties correspondant aux niveaux A1 à B1 pour la même activité langagière.

La grille pour l'auto-évaluation et les descripteurs du PEL sont complémentaires pour permettre aux élèves et aux professeurs d'estimer si un niveau de compétences particulier est effectivement atteint.

Les tâches communicatives, centrales dans la conception de l'apprentissage et de l'enseignement du CECR, ont depuis longtemps été la marque de l'approche communicative. L'insistance sur l'approche actionnelle, permanente dans le document du Conseil de l'Europe, ne signifie pas en soi un bouleversement de perspective dans l'enseignement des langues en France.

Les catégories associées à la notion de tâche représentent en revanche un ensemble porteur d'innovations pédagogiques. C'est l'interrogation globale portant sur les activités langagières en œuvre dans une tâche, sur les compétences en jeu et sur les conditions de réalisation de chaque tâche qui constitue l'apport principal du CECR dans ce domaine. La formalisation de cet ensemble de facteurs pour concevoir des tâches communicatives efficaces permet de mesurer le chemin parcouru dans la didactique des langues vivantes en Europe. Elle constitue une aide extrêmement précieuse pour les enseignants de langue.

La cohérence de l'ensemble de ces paramètres et catégories ne signifie pas qu'un enseignement digne de ce nom doive satisfaire à un modèle implicite, comme cela a pu être le cas dans des méthodologies antérieures. La logique même de la conception du CECR implique une adaptation à des contextes particuliers et peut notamment rendre légitime la focalisation sur telle ou telle composante des compétences des élèves. Mais, quels que soient ses choix ou les contraintes, tout enseignant de langue a intérêt à apprendre à analyser ces situations et ces démarches, à l'aide des catégories proposées par le CECR, pour faire le point sur ses pratiques, apporter les correctifs qui lui sembleront souhaitables et possibles et pouvoir échanger avec d'autres enseignants. C'est sans doute l'un des apports les plus riches du CECR pour les pratiques d'enseignement des langues vivantes.

Pendant cette première partie, nous avons « voyagé » à l'intérieur du CECR pour mettre en évidence quelques éléments essentiels. Leur formulation plus complète pourra être consultée dans les chapitres suivants du CECR :

- chapitre 2, pages 15 à 22 : l'approche retenue (définition de la perspective actionnelle, des compétences générales individuelles, de la compétence communicative, des activités langagières et des domaines) ;
- chapitre 3, pages 23 à 38 : les niveaux communs de référence ;
- chapitre 4, pages 39 à 80 : l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur (contexte d'utilisation de la langue, thèmes de communication, tâches communicatives, opérations de communication langagière et textes) ;
- chapitre 7, pages 121 à 127 : les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues.

