

## Du *CECR* au développement professionnel : pour une démarche stratégique

**Enrica Piccardo**  
*University of Toronto*

### Résumé

Le *Cadre européen de référence pour les langues (CECR)* apparaît comme un document très complexe, du fait qu'il est le résultat d'un compromis entre plusieurs traditions pédagogiques et qu'il couvre un grand nombre de domaines conceptuels. Cette complexité structurelle et organisationnelle peut s'avérer gênante pour nombre de praticiens. En fait, les changements que le *CECR* est amené à produire sur le plan de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères/secondes lors de sa mise en œuvre risquent de ne pas être à la hauteur de son potentiel si les praticiens ne sont pas soutenus dans leur capacité à s'approprier ses concepts-clés pour en faire des leviers d'innovation pédagogique.

Après avoir donné une vision d'ensemble de la situation actuelle concernant le *CECR* et sa mise en œuvre, l'article s'intéresse au projet *Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels (ECEP)* du Centre européen de langues vivantes de Graz (relevant du Conseil de l'Europe)<sup>1</sup>, qui a abouti à la production d'outils spécifiques destinés aux formateurs d'enseignants et aux enseignants pour favoriser l'appropriation du *CECR*. La présentation du projet sert de point de départ pour analyser la vision du *CECR* et ses fondements théoriques ainsi que ses potentialités dans le domaine du développement professionnel des enseignants.

### Abstract

The *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* appears to be a very complex document as it is the result of a compromise between several pedagogic traditions and encompasses a vast array of conceptual domains. Its structural as well as organisational complexity can prove intimidating for many practitioners. Consequently, the implementation of the *CEFR* and the changes this implies in second/foreign language teaching and learning may not match its potential unless practitioners are supported in their capacity to grasp the key concepts of such a document and allow them to play a pivotal role in pedagogic innovation.

In addition to providing an overview of the actual situation of the *CEFR* and its implementation, the article refers of the project entitled "Encouraging the Culture of

---

<sup>1</sup> Du point de vue statutaire, le Centre européen des langues vivantes est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe. Cela est défini comme « une forme de coopération permettant à certains États membres d'entreprendre une activité qui n'est pas poursuivie par d'autres États membres du Conseil de l'Europe. Par conséquent, seuls les États intéressés participent à l'activité et en supportent les frais. [...] L'Accord partiel du CELV est "élargi", ce qui signifie que des États non-membres du Conseil peuvent également y adhérer ». [\[http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx\]](http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx)

Evaluation among Practitioners” project (ECEP) of the European Centre for Modern Languages (affiliated with the Council of Europe)<sup>2</sup>, which has produced specific tools that allow for teacher educators and teachers to facilitate deep understanding the *CEFR* and of its link to practice. The presentation will offer the opportunity to discuss issues and assets of the *CEFR*, its theoretical underpinning as well as its implications for teachers’ professional development.

---

<sup>2</sup> *The official status of the ECML is “Enlarged Partial Agreement” of the Council of Europe. A partial agreement is “a form of co-operation allowing to pursue certain activities not supported by all member states of the Council of Europe. Consequently, only interested member states participate in such an Agreement and bear the costs. [...] The ECML partial agreement is “enlarged”, which means that non-member states of the Council could also join the Centre”.*

[<http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/en-GB/Default.aspx>]

### Introduction et situation actuelle

Le débat en cours en Europe au sujet du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* et de l'impact qu'il a sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation, fait ressortir des scénarios multiples et des réactions différentes, voire opposées (North, 2007; Piccardo, 2006; Richer, 2009). La prise de conscience généralisée de sa force de frappe et de son potentiel pédagogique se trouve confrontée à des soucis dus à sa complexité, parfois considérée comme étant obscure.

Cette ambivalence dans la perception du *CECR* génère une attitude assez prudente de la part de nombre de praticiens qui donnent une lecture très partielle de ce document (Coste, 2007) et qui finissent par le percevoir comme une nouvelle contrainte institutionnelle plutôt qu'une richesse et une ressource au service de leur agir professionnel. Dix ans après la publication du *CECR* en effet, alors que la mise en œuvre de cet outil de référence se généralise en Europe et qu'il suscite beaucoup d'intérêt hors d'Europe, on constate encore trop souvent que les enseignants se trouvent plutôt dépayés devant sa densité conceptuelle et sa structure. La tendance naturelle devient donc celle d'employer ce qui semble être la partie la plus accessible, à savoir les différentes échelles et grilles d'évaluation, notamment le tableau 2 « Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation » (*CECR*, p. 26-27), qui finissent par être considérées comme le cœur du document, voire le document tout court (Coste, 2007).

Alors que les praticiens semblent percevoir le potentiel considérable du *CECR* en termes d'innovation pédagogique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, ils semblent aussi avoir du mal à faire le lien entre l'outil et leur propre contexte, et finissent par chercher en quelque sorte à « appliquer le *CECR* » selon un processus *top down* qui rappelle les scénarios d'application des méthodes du passé : on pense, pour ne citer que l'exemple le plus frappant, à la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) et à son protocole d'application très contraignant.

Cela apparaît de manière plus évidente dans le domaine de l'évaluation, car le fait d'appliquer les grilles du *CECR* telles quelles et, de plus, sans qu'à cette application corresponde une reconsidération de la pratique d'enseignement en amont, peut s'avérer frustrant pour les praticiens et engendrer un effet boomerang, à savoir une baisse de la motivation à utiliser des grilles de ce type et même, peut être, des grilles tout court.

#### **Le projet *Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels (ECEP) : le cas des enseignants de langues***

Malgré ses dix années de vie officielle après la publication sur papier et sa diffusion en différentes langues et traditions didactiques, le *CECR* reste encore un objet méconnu et parfois regardé avec suspicion par maints praticiens. Nous avons pu constater cela lors de plusieurs observations empiriques au cours de séminaires de formation pour les enseignants et d'analyse des pratiques. Néanmoins, ce constat demandait à être confirmé par une étude ciblée et, dans le cas où il serait confirmé, il fallait fournir aux enseignants des ressources et des voies pour les aider à adopter une attitude plus confiante envers le *CECR*.

Cela a été à la base de l'idée du projet intitulé *Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels (ECEP) : le cas des enseignants de langues* dans le programme quadriennal 2008-2011 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz (Autriche), qui vise à appuyer la mise en place des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe grâce aux apports de la recherche et de la pratique. Ce programme s'intitulait

« Valoriser les professionnels des langues », titre encore plus révélateur dans sa version anglaise « Empowering language professionals ».

Se situant dans la ligne des travaux précédents du CELV, notamment PEPELF, IMPEL, VALEUR, GROUP-LEAD<sup>3</sup>, le projet *ECEP* proposait de redonner confiance aux enseignants de langue, trop souvent déstabilisés dans leur image et leur mission par les changements sociétaux, technologiques et politiques, et de leur permettre ainsi de se situer par rapport au *CECR*, au-delà des débats « pour ou contre ».

Ce projet s'est donné pour but premier d'amener les enseignants à s'appropriier le *CECR* sans réticences culturelles ou personnelles par une prise de conscience de ses concepts-clés et de ses potentialités, mais aussi de leurs propres choix pédagogiques, fondés sur leurs compétences professionnelles et leur propre vision de l'enseignement. Il s'agit là d'une démarche professionnalisante, dans la mesure où elle se déroule en plusieurs étapes et qu'elle mène au développement de compétences et de savoir-faire professionnels (Le Boterf, 2005).

Il était question ensuite de comprendre les enjeux, mais aussi les latitudes du *CECR* et de s'approprier les lignes de cadrage et les démarches opérationnelles qu'il propose à l'aide des concepts-clés qu'il présente. Il était nécessaire enfin de mettre en œuvre ces démarches pédagogiques en cohérence avec les contextes spécifiques concernés.

Comme les destinataires du projet *ECEP* étaient les formateurs d'abord et, par leur intermédiaire, les praticiens, il était fondamental de donner à ces derniers la possibilité de s'exprimer pour, à la fois, vérifier les hypothèses de départ et recueillir des données destinées à informer le produit final.

Nous indiquerons plus en détail par la suite quelles ont été les données recueillies ainsi que les démarches suivies, mais nous tenons déjà ici à noter que l'interprétation de ces données a confirmé nos hypothèses de départ et qu'elle rejoignait les analyses fournies par plusieurs publications sur ce sujet (Coste, 2007; Goullier, 2007; Schärer, 2007; North, 2008). En dépit de la diversité des contextes considérés et du fait que la mise en œuvre du *CECR* dépend de plusieurs facteurs relevant à la fois des contraintes institutionnelles et de la vision de chaque professionnel, des constats communs ont émergé. Les enseignants ont unanimement reconnu le grand impact du *CECR* sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en général, mais aussi le fait que, sur le plan « micro », le paysage était beaucoup plus varié, l'impact étant très différent aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs. Même si le grand potentiel de cet outil faisait l'unanimité, sa mise en œuvre était souvent très partielle et limitée faute de confiance et de connaissances spécifiques ou parce que certains praticiens y voyaient le risque d'une nouvelle « mode » méthodologique ou enfin – et surtout – parce que la complexité du document s'avérait un obstacle assez considérable. Cela a confirmé le cadre tracé par Schärer à propos de l'impact du *CECR* :

*Evidence is emerging that the visions and concepts at the heart of the CEFR do have a predominately positive effect on learning and teaching, but also that a sustained effort over a long period of time will be needed to implement the visions and concepts into the daily school routine. Europe and the "state-of-the-art" in language education have changed profoundly since 1991 and 2001. Certainly not all credit can*

<sup>3</sup> PEPELF, IMPEL, VALEUR, GROUP-LEAD sont les acronymes de projets du Centre européen des langues vivantes qui ont eu lieu pendant le quadriennal 2004-2007. Pour la liste des publications, voir les références de cet article.

*be attributed to the CoE and the CEFR. There is evidence, however, that their contributions have been considerable. (2007, p. 10; nous soulignons)*

### **Déroulement du projet**

Dans tous les programmes du CELV, l'équipe qui soumet un projet est formée d'au moins trois experts provenant chacun d'un des pays membres du CELV. D'autres membres associés peuvent éventuellement s'ajouter en fonction de leur expertise spécifique. À cette équipe initiale s'ajoutent un ensemble d'autres experts provenant des différents pays membres, qui participent aux ateliers centraux, et éventuellement un réseau d'experts sélectionnés. Chaque équipe est toujours accompagnée d'un consultant expert nommé par le CELV. Dans le cas du projet *ECEP*, des cinq membres de l'équipe, deux provenaient de la France et un de chacun des pays suivants : Italie, Pologne et Allemagne. À ce groupe initial se sont ajoutés, au moment d'un atelier central en 2009, 29 experts provenant chacun d'un pays membre du Conseil de l'Europe, parmi lesquels 8 ont constitué un réseau et ont continué à collaborer activement au projet jusqu'à sa phase finale.

Les données ont été recueillies entre février et novembre 2008, suivant une méthodologie mixte de recherche (Caracelli et Greene, 1993; Howe, 1992). Le projet s'est déroulé en quatre phases :

- 1) une première phase exploratoire avec une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants dans les différents pays, suivie d'entretiens de 45 minutes;
- 2) une deuxième phase comprenant des groupes de discussion avec un autre échantillon d'enseignants focalisés sur le *CECR* et, en particulier, sur l'évaluation;
- 3) une troisième phase où nous avons utilisé les données recueillies pour concevoir le prototype du guide et du kit (constituants du produit final) et le soumettre aux experts pour obtenir du feedback lors de l'atelier central;
- 4) une quatrième phase de validation où les experts du réseau et les membres de l'équipe ont testé des parties du prototype pour en révéler l'efficacité.

### **La collecte des données s'est déroulée comme suit :**

#### **Phase 1.**

Chaque chercheur était censé enquêter sur 4 enseignants au minimum : cela a donné un échantillon de 21 enseignants dans les quatre pays (9 en France, 4 en Italie, 4 en Allemagne, 4 en Pologne) qui ont rempli un questionnaire suivi d'un échange de 45 minutes sur les réponses qu'ils avaient fournies dans le questionnaire.

La sélection des participants s'est faite sur la base de critères décidés à l'avance (Teddlie et Yu, 2007) et partagés par les membres de l'équipe des chercheurs. En particulier, on a tâché de trouver un échantillon suffisamment représentatif (*stratified random sampling*) des caractéristiques du corps enseignant de langues étrangères/secondes. On a donc décidé de tenir compte des éléments suivants :

- type d'école d'appartenance (présence de collèges ou équivalents et de lycées ou équivalents);
- profil de l'école (plus ou moins ouverte à l'innovation);
- expérience dans le métier (des enseignants qui avaient plusieurs années d'expérience et des enseignants en début de carrière qui étaient censés avoir reçu une formation au *CECR*, de quelque nature qu'elle soit);
- sexe des participants (un plus grand nombre de femmes par rapport aux hommes était souhaité, compte tenu de leur plus grande présence dans cette tranche d'âge de la

scolarisation).

Chaque chercheur membre de l'équipe a composé son échantillon en fonction de ces critères. Comme on peut le voir grâce au questionnaire en annexe, cette première phase avait une nature purement exploratoire et ne se focalisait pas encore spécifiquement sur les pratiques d'évaluation ni sur le *CECR*, mais permettait d'en savoir plus sur les enseignants, sur leur vision du métier, sur leur culture d'enseignement, ainsi que sur leurs opinions quant à la formation reçue et souhaitée. Le but était surtout de tester la comparabilité des contextes au-delà de leurs spécificités. Dans ce sens, les résultats obtenus ont été encourageants, dans la mesure où les disparités dans les réponses au questionnaire et à l'entretien qui a suivi apparaissaient surtout liées aux contextes institutionnels, tandis que les représentations et opinions des enseignants se révélaient plus transnationales. Une certaine homogénéité a pu être constatée quant à la vision du métier d'enseignant et à la vision de la formation.

### Phase 2.

Chaque membre de l'équipe avait pour tâche de conduire des groupes de discussion avec d'autres enseignants. En partant de constats empiriques, l'équipe a formulé les quatre hypothèses de départ suivantes, qu'elle a par la suite vérifiées lors de cette phase du projet :

- Les praticiens ont souvent une **connaissance assez partielle du *CECR***, qui se limite aux grilles, aux échelles et aux tableaux, plus accessibles que les autres parties du document. Si cela est vrai en général pour toute innovation pédagogique, c'est d'autant plus vrai pour le *CECR*, puisque ce dernier se veut d'emblée non dogmatique et descriptif plutôt que prescriptif. Des ouvrages et des ressources en ligne qui visent l'accompagnement dans sa mise en œuvre viennent juste d'être produits dans les différents pays européens. (Bourguignon, 2010; Robert et Rosen, 2010 ; Piccardo, Germain-Rutherford et Clément, 2011).
- Il y a une **difficulté objective à la mise en œuvre du *CECR* dans la pratique de classe**, qui pourrait dériver de sa nature universaliste ainsi que du manque d'exemples spécifiques aidant les praticiens à faire le lien entre théorie et pratique. Cette difficulté pourrait être la conséquence d'une résistance des praticiens à l'égard d'un outil qui peut être perçu comme un poids supplémentaire.
- Il y a souvent un **manque de formation ciblée**, l'exposition au *CECR* se faisant généralement (normalement pour des raisons budgétaires, car cette formule a un coût relativement bas) de manière frontale accompagnée souvent d'une phase de démultiplication qui risque de banaliser le contenu de la formation même.
- Il y a aussi un **manque de soutien et de ressources** pouvant guider les enseignants dans le processus d'appropriation du *CECR*, ce qui, ajouté aux raisons financières évoquées plus haut, contribue à introduire une distance entre les praticiens et l'outil de référence.

Au moins deux groupes de discussion se sont déroulés dans chaque pays. Cette fois, chaque chercheur a invité un échantillon d'écoles en veillant à leur différenciation de niveau, de profil socioéconomique et de relation à l'égard de l'innovation pédagogique. Pour cela, le chercheur pouvait se faire conseiller, si nécessaire, par d'autres acteurs du milieu éducatif (inspecteurs, conseillers pédagogiques, autres formateurs). Une fois les écoles choisies, en revanche, il n'y a pas eu de choix des participants aux groupes de discussion, la sélection s'est opérée sur une base volontaire. Le nombre de participants à chaque groupe de discussion se situait entre 6 et 10 enseignants de langues

étrangères/secondes.

Les groupes de discussion de type semi-structurés se sont articulés autour de l'évaluation, en partant des cinq types de questions de base : 1. Qu'est-ce qu'on évalue? 2. Quand évalue-t-on? 3. Qui évalue? 4. Où se déroule l'évaluation? 5. Comment est-ce qu'on réalise l'évaluation? Avec quelles méthodologies et quels supports? De quelle manière évalue-t-on? Le chercheur pouvait entrer plus en détail pour chaque question, par exemple en différenciant l'écrit de l'oral et les différents types d'évaluations orales, en creusant davantage le domaine du *comment* pour ce qui est des outils et supports d'évaluation (grilles, échelles, critères, etc.).

À chacune de ces questions de base s'est ajouté un temps de réflexion fondamentale sur la connaissance du *CECR*, sur l'impact spécifique de ce document sur les pratiques d'évaluation et pour déterminer si, et dans quelle mesure, les choses avaient changé. On a aussi fait émerger les problèmes que les praticiens avaient ressentis ainsi que les bonnes pratiques et les propositions/souhaits pour la suite de leur travail. Chaque chercheur avait la responsabilité d'analyser les données et de préparer une synthèse à soumettre aux autres membres de l'équipe au moment de la réunion. Cela a constitué la base du travail commun du projet. Les membres de l'équipe avaient fixé un protocole d'analyse des données recueillies lors des groupes de discussion que chaque chercheur s'engageait à mettre en œuvre de façon autonome afin de présenter une synthèse des résultats. Ce protocole consistait à codifier les réponses des participants sur la base de catégories spécifiques (connaissance du *CECR*, besoins, usages/liens avec la pratique, avantages/désavantages, difficultés). La synthèse devait rendre compte des réponses aux questions de base rappelées ci-dessus en ciblant les récurrences et les points-clés en relation avec les hypothèses de départ du projet, de manière à informer l'équipe sur la relation des praticiens avec le *CECR*. En particulier, la synthèse devait donner des informations sur l'usage fait du *CECR*, à savoir : 1) si et comment le *CECR* guidait leur pratique de l'évaluation; 2) quelles étaient leurs difficultés et soucis relativement à l'évaluation en général et enfin 3) quels étaient les avantages et les désavantages du *CECR* et en quoi, le cas échéant, ces désavantages les préoccupaient.

### **Phase 3.**

Les éléments qui ont émergé des synthèses ont été utilisés pour préparer une première version du guide et des fiches d'activités, à savoir les deux composantes qui constitueraient le cœur de la publication finale du projet. Les versions de travail de ces composantes ont été soumises à l'analyse d'un groupe de 29 experts provenant chacun d'un pays différent du Conseil de l'Europe, et leur feedback a été pris en compte dans l'avancement de la version de travail du guide et dans la structuration du kit comportant les fiches d'activités.

### **Phase 4.**

Au fur et à mesure que le travail avançait, les versions de travail du guide et d'un bon nombre de fiches d'activités ont été testées par les membres de l'équipe et par les membres du réseau dans divers contextes et diverses institutions de formation des enseignants. Le feedback reçu et les modifications proposées ont été prises en compte dans la version finale.

### Les résultats de l'étude

Les résultats de l'étude nous ont permis de focaliser l'attention sur l'impact du *CECR* en ce qui concerne l'évaluation, et aussi, par conséquent, sur les pratiques en salle de classe. En particulier, nous avons examiné s'il y avait un « avant le *CECR* » et un « après le *CECR* », et en quoi cela consistait. Nous allons présenter une synthèse des résultats qui nous ont paru assez significatifs (les verbatims sont tirés seulement de la partie des données dont l'auteur de cet article avait la responsabilité directe, alors que les lignes générales qui ont éclairé le produit final dérivent de la synthèse effectuée par l'équipe).

Le premier aspect intéressant a été la prise de conscience de la complexité du phénomène « évaluation » et de ses différentes implications. Les enseignants ont dit qu'avant le *CECR* les différents concepts relatifs à l'évaluation ainsi que les différentes composantes restaient en quelque sorte cachés, et que le processus dans son ensemble finissait par être plutôt inconscient :

— Les profs qui sont arrivés là, ça veut dire qu'ils ont fait tout un processus de réflexion personnelle qui leur a permis de ... de séparer l'évaluation de ce que j'ai fait, de, d'une évaluation qui est à tous azimuts et qui à la fin non seulement n'est pas transparente pour les élèves mais ne l'est pas pour le prof non plus.

Un autre point remarquable a été la différence entre évaluer et attribuer une note. Les enseignants ont souvent pointé le fait qu'avant les deux étaient habituellement mélangés. Pour certains, la distinction était source de soulagement, mais pour d'autres, un souci supplémentaire car ils voyaient difficilement comment traduire cela dans la pratique :

— Il y a une différence entre notation et évaluation parce que évaluer c'est pas forcément noter.

— Ah j'voudrais revenir sur ce point là. On prenait en compte sans forcément évaluer [...].

— Moi je sais que... je mettais une note

.....

— pour ce qui est de la différence entre évaluation et notation, l'idée de ... de séparer bien les deux choses, voir l'évaluation comme ... comme recueil de données pour l'élève et pour soi-même aussi.

Le point suivant apparaît lié à la distinction entre évaluation et notation, dans la mesure où les praticiens qui avaient été formés au *CECR* voyaient pour la première fois qu'il était possible de donner des notes spécifiques pour des compétences ou pour des activités communicatives prises dans leur singularité et testées dans le cadre des tâches accomplies. Cela a été vu par la majorité comme un point assez positif.

Un aspect beaucoup mis en valeur par les participants à l'étude a été la nouvelle vision de l'oral. Les enseignants ont souligné l'importance de l'interaction orale en tant qu'activité séparée de la production orale. L'interaction orale a pris, de ce fait, une importance considérable dans leur pratique, non seulement pour ce qui est de l'évaluation, mais aussi en ce qui concerne la méthodologie à utiliser sur dans l'enseignement de l'oral.

En général, les enseignants ont fait preuve d'une certaine liberté relativement aux contraintes institutionnelles, notamment le curriculum. Ils percevaient dans la tâche, lieu fédérateur des contenus et des compétences, une possibilité d'organiser leur enseignement de façon adaptée, contextualisée et créative. En revanche, un certain nombre de praticiens se sont dits inquiets, car ils ne voyaient pas bien comment concilier *CECR* et curriculum. Ils se sentaient en fait tiraillés entre, d'un côté, demande d'application d'un curriculum spécifique qui n'était pas généralement adossé au *CECR* et, de l'autre, demande de mise en œuvre du *CECR*. Ils se trouvaient aussi à devoir répondre à des injonctions contradictoires : soyez libres comme le suggère le *CECR*, mais respectez les contraintes institutionnelles!

Les deux derniers points qui ont émergé de la recherche ont aussi fait l'objet d'un



consensus chez les professionnels. Il s'agit du rôle de l'erreur et de la responsabilité des différents acteurs engagés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Alors que certains praticiens percevaient la nouvelle vision de l'erreur proposée par le *CECR* – vision positive d'une étape d'apprentissage – comme étant très libératrice et porteuse de dynamisme, d'autres se montraient plus inquiets à cet égard. En particulier, dans certains contextes, il était difficile de dépasser l'idée qu'il faille « sanctionner » l'erreur. La même réaction apparaissait devant un partage éventuel de responsabilité dans l'évaluation entre enseignants et apprenants. Certains enseignants se sentaient libérés du poids d'une grande responsabilité, d'autres craignaient la perte de contrôle.

- je crois qu'il y a un problème de public [pour ce qui est du partage des responsabilités, n.d.r.].
- dans d'autres cas, avec d'autres publics c'est possible [partager la responsabilité, n.d.r.], donc on a ce problème là aussi, il faut tenir compte des élèves qu'on a en face ça c'est évident, on peut pas... on peut pas faire un modèle qu'on instituerait à tous donc il faut vraiment, il faut moduler en fonction des classes, je parle de la classe... de la classe qu'on a en face.

Les données que nous avons synthétisées ici<sup>4</sup> ont non seulement constitué une bonne base pour la validation des hypothèses formulées lors du projet *ECEP*, mais ont aussi fourni un aperçu du changement de paradigme auquel les praticiens se trouvent effectivement confrontés par l'adoption du *CECR*.

Même si le changement de paradigme va au-delà des aspects qui viennent d'être évoqués, la parole des praticiens montre que beaucoup d'idées et de perspectives nouvelles s'ouvrent dès l'intégration du *CECR* dans l'enseignement/apprentissage des langues, principalement dans le domaine de l'évaluation, mais sans exclusivité.

Ces nouvelles perspectives peuvent être synthétisées comme suit (chaque point est accompagné de témoignages des enseignants qui aident à le clarifier) :

1) L'évaluation est complexe et multidimensionnelle;

- Sur le thème de l'évaluation, l'évaluation effectivement j'ai l'impression que je suis là pour tout le temps surveiller les élèves, surveiller dans un sens évaluatif quoi parce que vraiment tout ce qu'on peut faire c'est soumis à évaluation.
- Oui et est-ce que vous aimez ça ou pas?
- Ben, disons que pour arriver à supporter, je pense qu'il faut prendre un côté un peu ludique
- Oui
- Il faut se dire bon on fait ça mais là on va voir si on y arrive, on évalue [...] bon maintenant avec une tâche finale ça devient plus intéressant.

.....

— avant je ne savais pas le *CECR* m'a permis d'avoir une idée plus précise de ce qu'il fallait évaluer, de prendre en compte plusieurs aspects dans l'évaluation et de me rendre compte avant l'évaluation des activités, de l'entraînement qu'il fallait vraiment faire pour pouvoir ensuite évaluer correctement.

2) L'évaluation peut soutenir et favoriser l'apprentissage;

- Ben, j'évaluais pas forcément sur une expression écrite, j'me mettais pas à me dire, oh ben tiens il faut absolument que je le fasse parce que je l'ai travaillé en cours et que ça rentre dans le cadre, c'est vrai que maintenant je fais plus attention à ce genre de chose.

.....

— C'est ce qu'on a toujours évalué ces parties-là, sauf qu'on n'avait pas un nom dessus, bien précis (en se référant à expression orale et interaction).

<sup>4</sup> Pour une présentation plus détaillée, voir Piccardo, E. (Submitted ), „Assessment recollected in tranquillity“: the ECEP project and the key concepts of the CEFRL. Proceedings from the ALTE Krakow Conference, 2011, Studies in Language Testing, UCLES and Cambridge University Press.

3) la responsabilité peut être partagée;

— L'autoévaluation je trouve ça très bien ça a bien marché et j'étais très surprise

[l'enquêteur demande] Et vous la faites comment ? avec des grilles aussi, des barèmes ?

— Je leur donne un barème et souvent [ils évaluent] au point, pratiquement au point près, et c'est vrai que je reconnais que je le fais pas trop entre eux.

.....

— et qu'ils en retireraient un certain bénéfice aussi parce qu'on a toujours plus de recul par rapport, par rapport aux autres. ... et donc en fait, ah c'est une classe de seconde avec qui j'ai très bien travaillé l'année dernière, j'ai pu faire plein de choses par rapport justement au cadre [CECR] et... et ça arrivait en fin d'année et c'était un p'tit peu ben, l'aboutissement donc ils n'ont pas été surpris du tout et ils ont beaucoup aimé l'faire eux et ils ont été dans la situation inverse c'est à dire qu'ensuite ils prenaient la parole, prenaient la parole et les autres, et les autres l'évaluaient et j'ai trouvé que donc... ils marquaient sur la grille, j'ai trouvé qu'ils avaient fait des choses très honnêtes, très objectives contrairement à ce qu'on pourrait penser, que moi j'ai toujours pensé.

4) les erreurs font partie du processus normal d'apprentissage;

— Le fait de laisser passer une erreur que ce soit donc à l'écrit ou à l'oral, à l'écrit encore pire, c'est un peu, l'idée de faire la séparation entre éventuellement, marquer une erreur pour les prévenir, signaler, mais ne pas l'évaluer, ne pas prendre en compte dans la note, voilà, ça c'est encore quelque chose qui n'est pas encore passé, qu'est passé chez quelqu'un mais pas tous, ouais.

5) les profils des apprenants sont dynamiques;

— Disons qu'ça a toujours été fractionné, mais je garde trace de ce fractionnement, alors qu'avant, je... pour moi, je gardais la note globale alors que maintenant je garde les différentes parties, je sais qu'est-ce qui a changé.

6) il faut apprendre la langue pour pouvoir s'en servir plutôt que se limiter à étudier la langue comme phénomène;

— Avec le cadre [CECR], c'est que avant on apprenait une langue, la fin c'était l'apprentissage de la langue, alors que maintenant la langue devient un outil de communication. Donc on [n']apprend plus la langue pour apprendre la langue mais pour pouvoir communiquer avec des gens et je crois que c'est là... c'est là que du coup on travaille plus.

7) une liberté d'adaptation considérable est laissée aux praticiens.

— On fait, on fait depuis 2 ans : les profs d'anglais on prend tous les quatrièmes [élèves des classes de quatrième] un par un mais c'est vrai que ça demande une organisation incroyable.

.....

— oui donc j'me dis que euh vraiment les grilles du cadre [CECR], enfin, je n'les utilise jamais telles quelles parce que ce sont des grilles générales.

.....

— pour moi c'était vraiment une solution et même si c'est vrai que le cadre [CECR]... moi je l'ai téléchargé, hein, je l'ai sur mon ordinateur mais en fait j'ai pris l'habitude d'aller sur certaines pages.

Malgré les doutes, les hésitations, voire les peurs qui ont émergé au cours des entretiens, nous avons pu observer, sur la base des données recueillies lors des groupes de discussion, un changement perceptible parmi les praticiens. Nos hypothèses de départ avaient été validées, mais les données recueillies lors des groupes de discussion nous ont permis de faire beaucoup plus. En fait, nous avons pu observer que des formations efficaces (pour ceux qui les mentionnaient) combinées à un travail personnel de réflexion ainsi qu'à un échange dans la communauté des pairs pouvaient aider considérablement à développer la confiance des enseignants à l'égard du CECR. Cela justifie d'autant plus le fait que ceux-ci ont besoin d'un accompagnement ciblé dans ce processus délicat.

### « Parcours » : un outil pour se repérer

Le travail de recherche effectué lors du projet a été de type « développement » : les données recueillies ont servi à la conception d'un outil qui, à son tour, est passé par une série de stades de validation par les experts et, par l'entremise des experts/formateurs, par les enseignants qui ont participé aux formations. Le but du produit final était d'aider les enseignants à dépasser certains des problèmes que nous avons évoqués lors de nos hypothèses de départ. La rétroaction des enseignants lors des étapes de validation a été très encourageante.

La publication résultant du projet *ECEP* s'intitule *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR* pour souligner, déjà avec le titre, la perspective adoptée qui est celle de reconnaître aux praticiens la faculté d'envisager leurs propres parcours, de façonner leurs propres outils en conformité avec le *CECR* mais sans aucune imposition ni choix préétabli. Le but principal étant de les accompagner dans la création de ces parcours grâce à une activité de réflexion ciblée et au partage de leurs propres expertise, expérience et compétence professionnelle à l'intérieur de la communauté des pairs.

L'ouvrage s'adresse prioritairement aux formateurs d'enseignants, car la présence d'un formateur s'avère un atout. Néanmoins, les praticiens peuvent aussi utiliser le matériel de façon autonome pour y trouver des pistes de réflexion possibles. Il se compose de deux parties directement liées, un guide et un kit. À cela s'ajoute une série de documents d'appui sous la forme d'index, de cartes conceptuelles et de scénarios de formation qui aident à se repérer et qui fournissent un soutien pour l'utilisation. Comme pour tous les matériels issus des projets du Conseil de l'Europe, l'ouvrage est librement téléchargeable à partir du site du projet (<http://ecep.ecml.at>) à l'intérieur du site web du CELV ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

Dans le cas du guide, les titres des chapitres parlent d'eux-mêmes (« Réflexivité : une voie vers l'autonomie », « Vivre (avec) les langues », « Devenir plus compétents », « Évaluation »). Ils visent à situer les concepts abordés dans une démarche de professionnalisation des enseignants, ce qui est cohérent avec la nouvelle vision des compétences que propose le *CECR*. « Parcours » a quatre fonctions : guide pour utiliser le *CECR*, carte conceptuelle, aide au processus de réflexion et ressource.

Comme nous avons essayé de le montrer plus haut, le *CECR* se caractérise par un degré de complexité élevé, jusqu'à paraître un vrai labyrinthe pour les praticiens qui souhaitent l'approprier. « Parcours » sert alors de fil d'Ariane pour se repérer dans ce labyrinthe. Comme le *CECR* le montre, il y a beaucoup d'éléments derrière la performance d'un apprenant de langues mais, comme notre étude le montre aussi, il reste encore beaucoup d'aspects à creuser au-delà de la connaissance actuelle du *CECR*.

Les différents concepts du *CECR* étant liés et interdépendants, « Parcours » aide à comprendre ces liens et leurs implications. À cette fin, il est organisé de manière récursive, avec des liens internes ainsi que des liens renvoyant au *CECR*. De cette façon, chaque concept aide à clarifier, à situer et à contextualiser les autres. Étant donnée que se limiter à lire une présentation des concepts ne serait pas suffisant pour se les approprier, le kit poursuit cette visée à l'aide d'activités de réflexion et d'application aux contextes.

Comme tout praticien réflexif a tendance à suivre une démarche non linéaire et que le *CECR*, lui-même, n'est pas construit de façon linéaire, mais plutôt hypertextuelle, « Parcours » adopte aussi une structure non linéaire. De plus, les concepts y sont expliqués

et contextualisés de façon récursive pour mieux saisir les liens qui les unissent ainsi que pour favoriser les allers-retours entre le guide et le kit, et, de ce fait, avec la pratique.

Enfin, dans « Parcours », le guide se présente comme une ressource pour le kit et vice versa. L'objectif est multiple : (1) lier théorie et pratique, (2) fournir une première explication, accessible, des concepts-clés du CECR en montrant la faisabilité d'une application de la « philosophie » du CECR, (3) fonctionner comme un soutien à la démarche réflexive et, ce faisant, (4) favoriser la recherche-action.

De son côté, le kit est constituée de 107 fiches d'activités de type A, plus conceptuelles, et de type B, plus applicatives. Comme la nécessité première est de s'appropriier les concepts-clés du CECR, le kit propose une analyse fine et la mise en relation de ces concepts avec la pratique et les contextes dans lesquels les praticiens sont amenés à travailler. Le format uniforme des fiches de travail est censé en faciliter l'usage, car il crée une certaine habitude, une familiarité avec l'outil. En même temps, tout le matériel peut être facilement adapté aux besoins des utilisateurs : toutes les fiches, disponibles sur cédérom, peuvent être téléchargées à partir du site aussi bien en format pdf qu'en format Word. Cela les rend aptes à être employées tant avec des praticiens qui sont familiers avec le CECR qu'avec des novices. Des exemples de scénarios d'utilisation possibles, tirés des phases de validation du matériel, sont aussi fournis à titre de suggestion.

« Parcours » est donc, dans son ensemble, un outil capable de faciliter l'accès au CECR, tout en évitant une démarche d'application acritique d'une nouvelle « doxa méthodologique ». Il vise au contraire à encourager les utilisateurs à réfléchir, à prendre position, à échanger des idées, des expériences et des manières de faire, bref, à se positionner comme professionnels devant l'innovation méthodologique.

### **L'approche actionnelle : les praticiens devant un changement de paradigme**

Un des problèmes qui a été souligné relativement à la formation des enseignants est le manque d'attention aux aspects théoriques des processus d'apprentissage (Fenner et Newby, 2006). Or, dans le cas du CECR, cela peut constituer un obstacle majeur dans la mesure où la densité conceptuelle de cet outil tient à sa prise en compte des développements théoriques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans nos hypothèses de départ, il y avait le souci constant de montrer aux enseignants les liens entre théorie et pratique ainsi que les apports et les éclairages potentiels de la théorie. Nous allons maintenant traiter de la dimension conceptuelle du CECR et montrer dans quelle mesure ce cadre théorique a éclairé notre recherche.

La notion d'approche actionnelle ne cesse de donner lieu à des discussions. La définition que l'on trouve dans le CECR est la suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective

actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (2001, p. 15)

Néanmoins, alors que certains n'y voient qu'une poursuite de l'approche communicative des années 1970 et 1980 (Beacco, 2007), il est de plus en plus clair qu'elle présente un caractère d'innovation considérable (Fenner et Newby, 2006; Bourguignon, 2006; Richer, 2009; Piccardo, 2010b). Certes, l'approche actionnelle n'aurait pu exister sans que l'approche communicative ainsi que sa mise en œuvre lui ouvrent la voie; n'empêche que les changements proposés sont puissants et peuvent s'avérer assez déstabilisants pour les praticiens s'ils ne sont pas aidés dans une démarche d'appropriation ciblée.

Comme Bourguignon l'affirme :

[o]n se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur mais les conjointre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes [...]. (2006, p. 63)

Puisque l'action n'est pas prévisible à 100 %, il faut être préparé à faire face à des situations imprévues (Markee, 1996; Tudor, 2001). Cela ne peut se faire qu'en développant des stratégies efficaces et un sens de l'autonomie accru qui permettent d'être opérationnels lors de l'accomplissement de tâches complexes et collectives. Cela est valable pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants, étant donné que ceux-ci se trouvent toujours plus confrontés à la diversité des contextes, des publics et des attentes institutionnelles.

Dans une vision aussi dynamique, il est évident qu'une démarche qui se limiterait à la simple application d'outils d'évaluation dans des contextes différents et dans le cadre de curricula qui n'ont pas intégré ces outils dès le début est vidée de son sens. Et ce, d'autant plus que, si on vise la cohérence de l'action didactique, le rôle de l'évaluation est tout sauf anodin, et une réflexion sur l'évaluation implique, par ricochet, la nécessité de questionner tous les choix didactiques et curriculaires, comme l'a d'ailleurs montré le *CECR*. Non seulement les praticiens ont besoin d'être accompagnés dans leur démarche d'appropriation des principes de l'approche actionnelle, mais ils doivent être aidés pour bien saisir la fonction de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage, ainsi que le fait que le *CECR* est justement un ouvrage de référence à partir duquel ils peuvent créer leurs propres outils personnalisés et contextualisés.

La grande nouveauté de l'approche actionnelle par rapport à l'approche communicative est celle de se situer constamment sur un plan de complexité, en particulier de prendre en compte la complexité de l'action didactique ainsi que celle des cadres théoriques qui l'éclairent. Le *CECR* s'appuie en effet sur une série de recherches et de théorisations disparates qu'il cherche à synthétiser pour en faire des lignes de cadrage de l'action didactique. Il serait impossible de détailler ici toutes les études fondamentales qui ont inspiré le *CECR*, justement parce qu'on est devant un document qui vise, pour ainsi dire, à faire le point sur les avancées dans la recherche en didactique des langues afin que celles-ci puissent éclairer la pratique. Pour n'en citer que quelques-unes à titre d'exemple, nous mentionnerons les études sur les actes de parole (Searle, 1968; 1976), les recherches

sur le bi/plurilinguisme (Lüdi et Py, 1986) et sur l'interculturel (Byram, 1997; Zarate, 1993), les études sur l'autonomie des apprenants (Holec, 1982; Holec, Little et Richterich, 1996), la définition de l'approche par les tâches (Nunan, 1988), les recherches sur la construction des tests (Lado, 1961) et sur l'évaluation (Bachman, 1990). Sans aucune prétention d'exhaustivité, nous dirons que les domaines d'études qui touchent à la sociolinguistique et à la pragmatique de la communication, à la construction de l'interlangue, à l'évaluation et à la construction des tests constituent des piliers sur lesquels le *CECR* se fonde. Le *CECR* a eu l'ambition de partir des avancées de la didactique des langues dans les différents domaines-clés, comme le montrent déjà la bibliographie générale et encore plus celle qui se réfère aux différents chapitres.

Même si cela n'est pas dit de manière explicite, le *CECR* adopte *de facto* au regard de la didactique des langues une perspective que nous pouvons définir comme systémique, puisqu'on y trouve les caractéristiques de l'approche systémique (Bertalanffy, 1968, Le Moigne, 1977) et de la complexité (Morin, 1984, 1990, Larsen-Freeman, 2002) telles qu'elles sont normalement appliquées dans les sciences sociales (Bocchi et Ceruti, 1985; Byrne, 1998). Les concepts-clés du *CECR* sont directement liés entre eux et, comme dans toute vision systémique, il est souligné en quoi une action qui affecte un des concepts entraîne des retombées sur tous les autres. De plus, il y a nécessité de travailler sur plusieurs plans à la fois. Concevoir la maîtrise générale de la langue comme une compétence composite à laquelle contribuent aussi bien des compétences communicatives langagières que des compétences d'ordre plus général, compétence qui se manifeste par des activités communicatives langagières et qui est soutenue par des stratégies ciblées, signifie d'emblée vouloir intégrer les plans opérationnel, cognitif, stratégique et de la personnalité. Cela signifie aussi choisir une vision holistique et une perspective écologique (Tudor, 2001; van Lier 1996, 2004) de l'enseignement/apprentissage des langues et, par conséquent, attribuer un rôle assez important à l'enseignant qui est constamment appelé à opérer des choix bien réfléchis (Perrenoud, 1999; Cachet, 2009; Piccardo, 2010a). De plus, le *CECR* souligne la nécessité de tenir compte à la fois des dimensions individuelle et sociale de l'apprentissage ainsi que de leur interdépendance et de leur complémentarité. L'apprenant y est défini comme « un acteur social » qui avance dans ses apprentissages dans un contexte social (l'activité d'interaction occupe une place centrale parmi les activités communicatives, et cela n'est pas un hasard) et qui, en quelque sorte, systématise ces apprentissages de manière individuelle en modifiant ses propres savoirs, savoir-faire, mais aussi, sur un plan plus profond, son savoir-être. Si on considère cette complexité et cette multidimensionnalité, on comprend le potentiel d'innovation que l'approche prônée par le *CECR* présente et aussi la difficulté de l'enseignant à l'apprivoiser.

Une vision complexe nécessite de trouver un lieu fédérateur lui aussi complexe, et le *CECR* choisit la tâche dans ce but. Éclairée par les principes des théories constructivistes (Piaget et Bruner) et socioconstructivistes/socioculturelles (Vygotsky), la tâche permet de mettre en œuvre des compétences de nature différente, grâce à des activités communicatives variées, en tenant compte des dimensions individuelle et sociale de l'apprentissage langagier ainsi que des facteurs cognitifs et affectifs concernés, le tout sans oublier le rôle du contexte. Une telle complexité ne peut pas faire l'objet d'une simplification sur le plan de l'évaluation, celle-ci doit au contraire garder une structure multidimensionnelle, où les différentes composantes que nous venons d'évoquer trouvent leur place et leur raison d'être.

Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'approche actionnelle représente un nouveau paradigme dans la didactique des langues. Devant cela, les enseignants ont besoin d'un soutien à la fois en termes de matériel qui les aide dans leur pratique et d'outils de réflexion pour développer plus de confiance en leurs propres compétences professionnelles. C'était là le but principal du projet *ECEP*. Les résultats des données recueillies et de la phase de pilotage du matériel montrent la place qu'une appropriation des concepts du *CECR* peut avoir dans la professionnalisation des enseignants. L'étude a évidemment des limites, en ce sens qu'elle s'en tient à ce qui concerne les enseignants, sans encore franchir la porte de la classe. Cela devra faire l'objet d'études ultérieures portant sur l'impact que peut avoir cette nouvelle formation au *CECR* – grâce à « Parcours » – sur les changements de vision des enseignants et *a fortiori* sur leurs pratiques pédagogiques.

### **Conclusion. *Empowering practitioners* : vers une nouvelle vision des langues**

Le phénomène *CECR* présente des caractéristiques très intéressantes. Comme l'avait bien souligné John Trim dès le début du projet qui avait jeté les bases de ce document<sup>5</sup>, un cadre européen de référence ne pouvait (et ne devait) pas se limiter à l'évaluation, si importante qu'elle soit. Il devait forcément viser toutes les composantes du processus d'enseignement/apprentissage pris dans son ensemble, car elles sont liées et interdépendantes.

Nous avons évoqué, à propos du *CECR*, la théorie systémique, la seule à notre avis qui permet de ne pas faire une lecture réductionniste de ce document, et donc la seule qui fournit les clés pour comprendre sa richesse conceptuelle, ainsi que le lien étroit et la synergie entre toutes ses composantes. Le système du *CECR* s'insère dans d'autres – et plus vastes – systèmes, à savoir les différents contextes éducatifs avec leurs cultures didactiques spécifiques. La théorie systémique nous rappelle que chaque modification apportée à un des éléments du système engendre des modifications dans tous les autres éléments du système. Comme tout système – soit ouvert ou fermé – possède sa propre homéostasie, définie comme la capacité à maintenir son équilibre de fonctionnement, à chaque phase de déséquilibre provoquée par des modifications externes, voire par l'entrée de nouveaux éléments, le système réagit en recherchant un nouvel équilibre. Ce processus peut être plus ou moins rapide en fonction du type de système.

Les différents contextes éducatifs, avec leurs propres traditions et cultures, sont *per se* des systèmes complexes qui nécessitent du temps pour changer. De plus, les phénomènes de mobilité croissante et de construction perpétuelle de nouvelles identités linguistiques-culturelles, ainsi que la nécessité de contacts et d'échanges accrus entre ces systèmes ont un impact considérable sur les équilibres établis.

Dans ce cadre, un document aussi conceptuellement riche que le *CECR* qui cherche à reconsidérer les avancées théoriques dans des domaines différents – linguistique, psychologique, neurologique et sociologique –, en relation à ce qu'elles peuvent apporter en didactique des langues, nécessite du temps pour voir son influence s'accroître et se diffuser. Cela est en train de se produire, comme le montre l'intérêt que beaucoup de pays hors d'Europe manifestent pour le *CECR* et le fait qu'ils s'en servent, à différents titres et à

---

<sup>5</sup> En novembre 1991, à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique, un Symposium intergouvernemental s'est déroulé à Rüslikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Lors de ce symposium ont été jetées les bases du travail qui a abouti au *CECR*.

des degrés divers, comme document d'appui pour la refonte de leurs curricula. Ce qui semble toutefois encore être le maillon faible de la chaîne est la manière dont le document se diffuse et l'utilisation qui en est faite.

Il est assez difficile d'intégrer l'innovation à des catégories classiques de la pensée : la pensée créative requiert un changement des manières de penser (Lubart, *et al.*, 2003).

C'est dans ce sens surtout que nous pouvons parler de changement de paradigme pour le CECR, et c'est là que les praticiens ont un rôle-clé à jouer. Au moyen d'une véritable démarche d'appropriation, les praticiens peuvent accroître leur professionnalisme et devenir des agents de changement et d'innovation. Au contraire, une application non réfléchie d'outils risque d'engendrer plus d'insécurité et une recherche de la solution miracle. « Parcours » vise à valoriser les professionnels de l'enseignement des langues, au sens où ils doivent se sentir « empowered », autorisés, habilités à voir dans le CECR un véritable outil d'innovation profonde de leur agir professionnel.

### Références

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, France: Didier.
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *General Systems Theory, Foundation, Development, Applications*. New York, NY: G. Braziller. [trad. française (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris, France: Dunod.]
- Bocchi, G., et Ceruti, M. (dir.) (1985). *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Bosshard, H. U. (2007). *Soutien à la mise en œuvre du PEL (IMPEL)*. Strasbourg, France: Édition du Conseil de l'Europe.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe, 1*, 58-73. [En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html>]
- Bourguignon, C. (2010). *Enseigner les langues avec le CECRL*. Paris, France: Delagrave.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byrne, D. (1998). *Complexity and the social sciences*. London, UK: Routledge.
- Cachet, O. (2009). Professionalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil, 39*, 133-149.
- Dossier thématique sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (2001) de francparler.org*. [En ligne <http://www.francparler.org/dossiers/cecr.htm>]
- Caracelli, V. J., et Greene, J.C. (1993). Data analysis for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 195-207.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. dans *Report of the intergovernmental Forum, „The Common European Framework of Reference for Languages“ (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities* (pp. 38-47). Strasbourg, France: Language Policy division.



- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing/Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fenner, A.-B., et Newby, D. (Eds.). (2006). *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. [En ligne : <http://www.ecml.at/doccentre/DownloadPub.asp?id=145etlang=E>]
- Finch, A. (2004). Complexity and Systems Theory: Implications for the EFL Teacher/Researcher. *Journal of Asia TEFL*, 1(2), 27-46.
- Gerber, B. (2008). Le CECR, un outil pour évoluer. *Babylonia*, 2, 64-65.
- Goullier, F. (2007). Impact of the Common European Framework of Reference for Languages and the Council of Europe's work on the new European educational area. In *Report of the intergovernmental Forum, „The Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, (pp. 29-37). Strasbourg, France: Language Policy division.
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, France: Hatier.
- Holec, H., Little, D. et Richterich, R. (1996). *Strategies in language learning and using*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Howe, K. R. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), 236-256.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialisation* (pp. 33-36). London, UK/New York, NY: Continuum.
- Le Boterf, G. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J. L. (1977). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, UK: Longman.
- Lubart T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., et Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, France: Armand Colin.
- Lüdi, G., et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bern, Switzerland: Lang.
- McPake, J., et Tinsley, T. (2007). *Valoriser toutes les langues en Europe (VALEUR)*. Strasbourg, France: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Markee, N. (1996). *Managing curricular innovation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Morin, E. (1984). On the Definition of Complexity. In E. A. Aida (Ed), *The Science and Praxis of Complexity* (pp. 62-68). Tokyo, Japan: United Nations University.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF éditeur.
- North, B. (2007). The CEFR: Development, theoretical and practical issues. *Babylonia*, 1, 22-29.
- North, B. (2008). The Relevance of the CEFR to Teacher Training. *Babylonia*, 2, 55-57.

- North, B. (1992). *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Proceedings of the Symposium held in Rüşchlikon, 10-16 November, 1991, Strasbourg, France: Council for Cultural Co-operation.
- Newby, D. (coord.) (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation* (PEPELF). Strasbourg, France: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement. *Perspectives*, XXVI(3), 543-562.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France: ESF éditeur.
- Piccardo, E. (2005). Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma. *RILA*, 2-3(XXXVII), 75-92.
- Piccardo, E. (Ed.). (2006). La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. *Synergies Europe*, 1. [En ligne: <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html>]
- Piccardo E. (2007). Il ruolo della ricerca-azione nella didattica delle lingue-culture: verso una visione sistemica della classe. *RILA*, 3(XXXIX), 85-106.
- Piccardo, E. (2010a). L'enseignant, un stratège de la complexité : quelles perspectives pour la formation? dans G. Baillat, D. Niclot, et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (pp. 79-98) Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Piccardo, E. (2010b). From Communicative to Action-oriented: New Perspectives for a New Millennium. *CONTACT TESL Ontario*, 36(2), 20-35.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., Clément, R. (2011) Adopter ou adapter : le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen ? *Synergies Europe*, 6. [En ligne: <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Europe6/Europe6.html>]
- Piccardo E., M. Berchoud, T. Cignatta, O. Mentz and M. Pamula (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*, with CD-ROM and website, Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., et Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, avec CD-ROM et site Web, Strasbourg, France: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Richer, J.-J. (2009). La compétence ou deux lectures divergentes possibles du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 20, 184-208.
- Schärer, R. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Multi-faceted and intriguing. *Babylonia*, 1, 7-11.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in society*, 51(1), 1-24.
- Szeszray, M. (2007). *Animation de groupe dans la formation des enseignants en langues* (GROUPLEAD), Strasbourg, France: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Teddlie, C., et Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London, UK: Longman.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'arranger et didactique des langues*. Paris, France: Hachette.

## Annexes

**QUESTIONNAIRE**  
**Enquête ECEP**  
**Centre européen des langues**  
**(Conseil de l'Europe)**

Vous êtes professeur de langue, et vous serez sûrement intéressé à participer à l'enquête sur la manière dont vous vivez votre métier, en particulier les aspects concernant l'évaluation.

Ce questionnaire vous demandera environ 15 minutes

Ensuite, vous pourrez expliquer ou détailler certains points dans un entretien d'1/2 heure environ

avec.....  
 .....

coordonnées de votre interlocuteur pour le contact :.....

vos coordonnées pour le contact :.....

**A- VOS DONNEES PERSONNELLES**

Vous pouvez rester anonyme si vous voulez. Mais vous pouvez aussi mentionner votre nom.

Précisez les points suivants...

- âge :
- sexe :
- pays d'exercice :
- institution
- langue enseignée :
- niveau d'enseignement :
- durée d'exercice dans le métier :
- type de formation reçue, lieu, durée :
- opinion sur la formation reçue.

## **B – VOTRE PERCEPTION DU METIER D’ENSEIGNANT DE LANGUE VIVANTE, VOTRE PERCEPTION DES RELATIONS PEDAGOGIQUES ET ADMINISTRATIVES**

1 - QUELS SONT LES DEVOIRS DU METIER D’ENSEIGNANT ? CLASSEZ-LES PAR ORDRE D’IMPORTANCE... (en affectant un numéro, par exemple : 1)

... *Du point de vue de votre institution :*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> préparer aux examens ;   | <input type="checkbox"/> leur faire aimer le fait d’apprendre ;  |
| <input type="checkbox"/> faire parler les élèves ;  | <input type="checkbox"/> augmenter leur confiance en eux-mêmes ;   |
| <input type="checkbox"/> les faire écrire ;   | <input type="checkbox"/> se préparer aux contacts divers (monde du travail et des métiers ; interculturel) |
| <input type="checkbox"/> leur ouvrir l’esprit ;   | <input type="checkbox"/> Autre.....  |
| <input type="checkbox"/> les former intellectuellement ;                                    |  |
| <input type="checkbox"/> leur faire connaître la culture liée à la langue apprise ;         |  |
| <input type="checkbox"/> leur faire connaître la littérature / d’autres manières de vivre ; |  |
| <input type="checkbox"/> les préparer au monde moderne ;                                    |  |

.... *De votre point de vue personnel :*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> préparer aux examens ;   | <input type="checkbox"/> leur faire aimer le fait d’apprendre ;   |
| <input type="checkbox"/> faire parler les élèves ;  | <input type="checkbox"/> augmenter leur confiance en eux-mêmes ;  |
| <input type="checkbox"/> les faire écrire ;   | <input type="checkbox"/> se préparer aux contacts divers (monde du travail et des métiers, interculturel) ; |
| <input type="checkbox"/> leur ouvrir l’esprit ;   | <input type="checkbox"/> Autre.....   |
| <input type="checkbox"/> les former intellectuellement ;                                    |   |
| <input type="checkbox"/> leur faire connaître la culture liée à la langue apprise ;         |   |
| <input type="checkbox"/> leur faire connaître la littérature / d’autres manières de vivre ; |   |
| <input type="checkbox"/> les préparer au monde moderne;                                     |   |

..... En vous mettant à la place des élèves, de leur point de vue le professeur doit :

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> préparer aux examens ;   | <input type="checkbox"/> préparer au monde moderne;   |
| <input type="checkbox"/> faire mieux parler ;   | <input type="checkbox"/> faire apprendre beaucoup de choses nouvelles;                                      |
| <input type="checkbox"/> mieux écrire ;   | <input type="checkbox"/> aider à augmenter ma confiance en soi des élèves ;                                 |
| <input type="checkbox"/> contribuer à ouvrir l'esprit, à se former intellectuellement ; | <input type="checkbox"/> les préparer aux contacts divers (monde du travail et des métiers ; interculturel) |
| <input type="checkbox"/> faire connaître la culture liée à la langue apprise ;          | <input type="checkbox"/> Autre.....   |
| <input type="checkbox"/> faire connaître la littérature / d'autres manières de vivre ;  |   |

2 - DE VOTRE POINT DE VUE, QUELS SONT LES ASPECTS INTERESSANTS DU METIER ?  
(Classez-les par ordre d'importance en ajoutant un numéro)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> un travail varié ;   | <input type="checkbox"/> la possibilité de projets et travaux en équipe;   |
| <input type="checkbox"/> la liberté dans la classe ;                                    | <input type="checkbox"/> l'utilisation des technologies et du multimédia ; |
| <input type="checkbox"/> le contact avec les élèves ;                                   | <input type="checkbox"/> le contact avec de jeunes générations ;           |
| <input type="checkbox"/> la possibilité d'enseigner une langue qu'on aime ;             | <input type="checkbox"/> autre.....  |
| <input type="checkbox"/> une certaine liberté dans la manière d'organiser son travail ; |  |
| <input type="checkbox"/> la possibilité d'innover ;                                     |  |
| <input type="checkbox"/> la possibilité de contacts internationaux ;                    |  |

3 - QUELS SONT LES ASPECTS DIFFICILES DE VOTRE METIER ?  
(classez-les du + au - avec des numéros : 1 = le plus difficile)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> maintenir la discipline en classe ;               | <input type="checkbox"/> évaluer de manière objective ;                               |
| <input type="checkbox"/> faire tout le programme chaque année ;            | <input type="checkbox"/> être impartial ;   |
| <input type="checkbox"/> motiver les élèves ;                              | <input type="checkbox"/> avoir une bonne relation avec les élèves ;                   |
| <input type="checkbox"/> trouver des documents intéressants ;              | <input type="checkbox"/> corriger les copies ;  |
| <input type="checkbox"/> être aussi (ou plus) intéressant que les médias ; | <input type="checkbox"/> faire le travail administratif (rapports, comptes-rendus...) |
| <input type="checkbox"/> organiser ses cours ;                             | <input type="checkbox"/> autre.....   |

### **C – CULTURE D'ENSEIGNEMENT ET CHOIX PERSONNELS**

1 - SI VOUS AVIEZ LE CHOIX, QUEL ASPECT DE LA LANGUE ET CULTURE PREFERERIEZ-VOUS

ENSEIGNER : civilisation / littérature / grammaire / oral / écrit

/interculturel.....(autre : à dire)

- estimez-vous que votre formation à la langue et au métier est (soulignez un ou deux mots importants) : classique / moderne / démodée / inadaptée / adaptée / suffisante / insuffisante

- dites pourquoi :

2 - DITES CE QUE VOUS AVEZ PREFERE DANS VOTRE FORMATION INITIALE ET AUSSI CONTINUE (avec les dates de celles-ci)

3 - DITES CE QUE VOUS JUGERIEZ UTILE DE CHANGER AUJOURD'HUI DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS :

- dans votre pays

- en Europe

4 – CONNAISSEZ-VOUS LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES ?

OUI

NON

**D- EVALUER, POUR VOUS, C'EST...**

Soulignez et classez par ordre d'importance les expressions suivantes (1 = le plus important) :

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> suivre les élèves ;                                       | <input type="checkbox"/> faire passer l'examen ;                    |
| <input type="checkbox"/> diagnostiquer leurs difficultés et<br>acquis ;            | <input type="checkbox"/> corriger et noter ;                        |
| <input type="checkbox"/> contrôler leurs connaissances ;                           | <input type="checkbox"/> observer les progrès des élèves            |
| <input type="checkbox"/> mesurer leurs compétences à l'écrit<br>et à l'oral ;      | Ajoutez, si vous voulez, des termes qui vous<br>semblent essentiels |
| <input type="checkbox"/> mesurer leurs compétences en<br>situation d'interaction ; | ..... ;.....  |
| <input type="checkbox"/> voir s'ils sont prêts pour l'examen ;                     | .....   |

**E – EVALUATION ET FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE PROFESSIONNELLE**

1 - Combien avez-vous suivi de stages de formation continue depuis la fin de vos études ?

2 - Lesquels et pourquoi ?

3 - Quel bénéfice en avez-vous tiré ?

4 - Quelle formation aimeriez-vous suivre actuellement ?

5 - A votre avis, l'offre de formation continue qui vous est proposée est : suffisante / insuffisante ?

(Soulignez selon votre choix ; et précisez si vous parlez pour la langue étrangère / la langue maternelle). Quels sont les manques éventuels ?

.....  
.....  
.....

**F- POUR FINIR, QUELLE PHRASE OU QUELS MOTS ASSOCIEZ-VOUS AU METIER D'ENSEIGNANT ?**



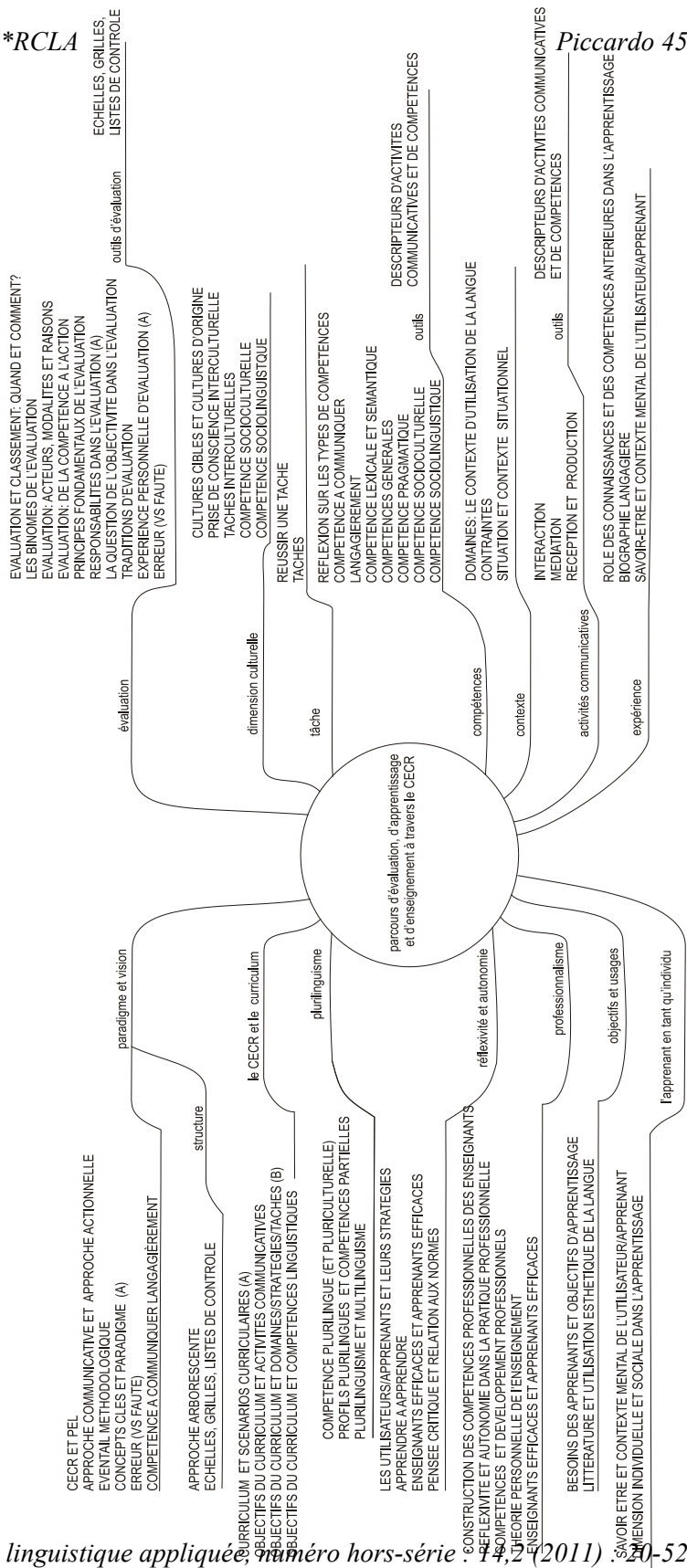
**G ...ET SI VOUS VOULIEZ AJOUTER QUELQUE CHOSE, CE SERAIT...**

**MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !**

---

i

# Index carte conceptuelle



## Relier les fiches d'activité au guide: une grille pour se repérer

	Type de fiche	Type de fiche	Introduction / conclusion	Chapitre 1 : Réflexivité	Chapitre 2: Vivre (avec) les langues	Chapitre 3: Devenir plus compétent	Chapitre 4: Evaluation
Concepts clés et paradigme	A		X				
Approche communicative et approche actionnelle	A	B	X				
Éventail méthodologique	A	B	X	X			
Situation et contexte situationnel	A	B		X	X		
Compétences et développement professionnels	A	B	X	X			
Théorie personnelle de l'enseignement	A	B		X	X		
Besoins des apprenants et objectifs d'apprentissage	A	B		X			
Compétences générales	A	B		X		X	
Réflexion sur les types de compétences	A	B				X	
Profils plurilingues et compétences partielles	A	B			X		
Compétence pragmatique	A	B				X	
Compétence sociolinguistique	A	B				X	
Compétence socioculturelle	A	B				X	
Compétence lexicale et sémantique	A	B				X	
Compétence à communiquer langagièrement	A	B				X	
Compétence plurilingue (et pluriculturelle)	A	B		X	X		
Plurilinguisme et multilinguisme	A	B			X		
Rôle des connaissances et des expériences antérieures dans l'apprentissage	A	B			X	X	

Curriculum et scénarios curriculaires	A				X	X	
Approche arborescente	A	B		X			
Construction des compétences professionnelles des enseignants	A	B		X	X		
Enseignants efficaces et apprenants efficaces	A	B		X			
Pensée critique et rapport aux normes	A	B			X		
Dimensions individuelle et sociale dans l'apprentissage	A	B		X	X		
Réflexivité et autonomie dans la pratique professionnelle	A	B		X	X		
Les utilisateurs/apprenants et leurs stratégies	A	B		X			
Apprendre à apprendre	A	B		X			
Biographie langagière	A	B		X	X		
CECR et PEL	A	B	X				
Savoir-être et contexte mental de l'utilisateur/apprenant	A	B				X	
Cultures cibles et cultures d'origine	A	B			X		
Les domaines: le contexte d'utilisation de la langue	A	B			X	X	
Littérature et utilisation esthétique de la langue	A	B			X		
Réception et production	A	B			X	X	
Interaction	A	B			X	X	
Médiation	A	B			X	X	
Prise de conscience interculturelle	A	B			X	X	
Tâches	A	B				X	
Tâches interculturelles	A	B				X	
Réussir une tâche	A	B				X	
Contraintes	A	B			X	X	
Échelles, grilles, listes de contrôle	A	B					X
Principes fondamentaux de l'évaluation	A	B					X

Descripteurs d'activités communicatives et de compétences	A	B				X	X
Traditions d'évaluation	A	B			X		X
Objectifs du curriculum et compétences linguistiques	A	B	X	X	X	X	
Objectifs du curriculum et activités communicatives	A	B	X	X	X	X	
Objectifs du curriculum et domaines/stratégies/tâches		B	X	X	X	X	
Responsabilités dans l'évaluation	A						X
Les binômes de l'évaluation	A	B					X
Erreur (vs faute)	A	B		X			X
Expérience personnelle d'évaluation	A			X			X
La question de l'objectivité dans l'évaluation	A	B		X	X	X	X
Évaluation et classement: quand et comment?	A	B					X
Évaluation: de la compétence à l'action	A	B					X
Évaluation: qui, comment et pourquoi	A	B					X

## Exemples de fiches d'activités

### Fiche A: Compétence sociolinguistique

<b>FICHE A</b>		
<b>Titre</b>	Compétence sociolinguistique	
<b>Objectif(s)</b>	Prendre conscience des normes socioculturelles, pour pouvoir les intégrer dans l'apprentissage/enseignement des langues	
<b>Mots-clés</b>	Efficacité communicationnelle – interaction – compétence sociolinguistique – compétence socioculturelle – approche actionnelle – contexte	
<b>Réf. au guide</b> 0, III.2	<b>Réf. au CECR</b> 2.1.2, 5.2.2	
<p><b>→ Tâche A</b></p> <p><b>Étape 1 ( ↓ )</b> Comparez deux langues que vous connaissez et réfléchissez aux différences au niveau de la dimension sociolinguistique. Exprimez cela à l'aide de mots-clés ou d'exemples.</p>		
<b>Compétence sociolinguistique</b>	<b>Langue</b> .....	<b>Langue</b> .....
règles d'adresse		
règles de politesse		
régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux		
codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté		
<p><b>Étape 2 ( ↓ ↓ ) ou ( ↓ ↓ ↓ )</b> Discutez comment intégrer la compétence sociolinguistique dans votre enseignement.</p>		

**→ Tâche B**

**Étape 1 ( † † )**

Réfléchissez à des épisodes de votre vie et de votre histoire d'apprenant des langues – que ce soit dans votre pays au moment du contact avec des étrangers – ou quand vous étiez vous-même à l'étranger et écrivez un récit d'un (ou deux) de ces épisodes (entre 400 et 600 mots). Partagez vos récits avec un(e) collègue.

**→ Tâche C ( † † )**

L'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue joue un rôle central. Elle est aussi liée à des facteurs sociolinguistiques, tels que le registre, les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, le dialecte et l'accent. Forts de l'expérience de vos récits respectifs, préparez une fiche de conseils pour vos élèves pour qu'ils réalisent une interaction efficace. Prenez en considération des différences culturelles possibles entre les interlocuteurs.

**Tâche D ( † † )**

Examinez un programme d'enseignement ou un manuel de langues et observez l'importance donnée aux facteurs sociolinguistiques.



Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR  
Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à  
travers le CEFR  
<http://ecep.ecml.at>

## Fiche B: Compétence sociolinguistique

<b>FICHE B</b>													
<b>Titre</b>	Compétence sociolinguistique												
<b>Objectif(s)</b>	Être capable d'échanger efficacement des informations. Réfléchir sur la compétence sociolinguistique à travers les pratiques.												
<b>Mots-clés</b>	Approche actionnelle – politesse – impolitesse – registres												
<b>Réf. au guide</b> III. 2, III.3, III.4, III.5	<b>Réf. au CECR</b> 2.1.2, 5.2.2												
<p><b>→ Tâche A ( † † )</b></p> <p>À partir de la définition de compétence donnée par le CECR et des questions relatives à l'usage de la langue (5.2.2; voir aussi Fiche A Compétence socio-linguistique), faites des propositions de tâches à réaliser par les apprenants.</p>													
<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Questions relatives à l'usage de la langue</b></th> <th><b>Propositions d'activités / de tâches à réaliser</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Marqueurs des relations sociales</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Règles de politesse</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Expressions de la sagesse populaire</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Différences de registre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dialecte et accent</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<b>Questions relatives à l'usage de la langue</b>	<b>Propositions d'activités / de tâches à réaliser</b>	Marqueurs des relations sociales		Règles de politesse		Expressions de la sagesse populaire		Différences de registre		Dialecte et accent	
<b>Questions relatives à l'usage de la langue</b>	<b>Propositions d'activités / de tâches à réaliser</b>												
Marqueurs des relations sociales													
Règles de politesse													
Expressions de la sagesse populaire													
Différences de registre													
Dialecte et accent													
<p><b>→ Tâche B ( † † )</b></p> <p>Réfléchissez sur la notion de «malentendus interethniques» (CECR, 5.2.2.2, p. 93), en particulier à propos de la politesse par défaut et de l'impolitesse. Dans quelles attitudes concrètes peuvent-ils se traduire?</p>													



Politesse par défaut	Impolitesse
<p>Comment la politesse positive peut-elle, par contre, correspondre au principe de coopération? (voir aussi 5.2.3.1)</p>	
<p>➔ <b>Tâche C ( ↑ ↑ ↑ )</b></p> <p>Lisez la définition suivante tirée du CECR (Différences de registre, 5.2.2.4, p. 94):</p> <p>«Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus; c'est celui qu'ils attendent d'eux. La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents, en particulier des romans. Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule.»</p> <p>À partir des questions suivantes et de votre expérience d'apprentissage/enseignement discutez dans le groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouvez-vous imaginer des «raisons impératives» qui peuvent impliquer l'emploi d'un registre moins neutre?</li> <li>▪ Pourquoi la lecture de romans peut-elle mener à la «familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers»?</li> <li>▪ Quel peut être «l'usage inapproprié» de registres plus formels ou plus familiers?</li> </ul>	



Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR  
 Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à  
 travers le CECR  
<http://ecep.ecml.at>