

Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues: un kit pédagogique

Coordinateur: Gábor Boldizsár

Equipe de projet:
Magdalena Bedynska
Anthony DeGabriele
Geneviève Girard
Daina Kazlauskaitė
Krystyna Kowalczyk
José Joaquin Moreno Artesero
Zoltán Poór
Márta Szálka



Série de rapports Recherche et développement du CELV

**Introduction au contexte européen actuel
concernant l'enseignement des langues: un kit pédagogique**

Coordinateur: Gábor Boldizsár

Equipe de projet:

Magdalena Bedynska

Anthony DeGabriele

Geneviève Girard

Daina Kazlauskaitė

Krystyna Kowalczyk

José Joaquín Moreno Artesero

Zoltán Poór

Márta Szálka

Centre européen pour les langues vivantes

Version révisée avril 2004

Editions du Conseil de l'Europe

Table des matières

A.1. Politiques linguistiques, politiques d'enseignement des langues	7
1. Quelles sont les caractéristiques d'une politique linguistique?	7
2. A qui revient la tâche de formuler la politique linguistique d'un pays, d'une région, d'une agglomération?	8
3. Une politique linguistique européenne, une politique européenne d'enseignement des langues existent-elles?	8
4. Un rapport étroit existe-il entre politique linguistique et politique d'enseignement des langues?	10
5. Où la politique d'enseignement linguistique est-elle définie?	10
A. 2. Brève information: le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues	13
Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer	14
Le développement du Portfolio	16
L'apprentissage de la langue. Une approche orientée vers l'action	19
B.	
Notre responsabilité, nos rôles et nos tâches	25
1. Responsabilité de la profession enseignante	25
2. Responsabilité de l'enseignant en langues vivantes	26
3. Rôles et tâches de l'enseignant en langues	26
4. Evaluer	32
Nos compétences	35
Compétences générales	36
Mes compétences au service du développement des compétences en communication linguistique de mes apprenants dans une approche orientée vers l'action	41
Nos ressources	47
Le contexte scolaire	47
Ressources	49
Références	56
Nos élèves	57
Qui sont nos élèves?	57
Pourquoi apprennent-ils ?	61
Comment participent-ils au processus d'apprentissage?	63

C.	
Introduction	69
Réf. A. 1. (Politique linguistique éducative) Questionnaire – Politique linguistique	70
Réf. A.2 (Information générale: le Cadre européen commun de référence) Questionnaire	72
Réf. A.2 (Information générale: le Portfolio européen des langues) Questionnaire	74
Réf. B.1. (Notre responsabilité) Outils pédagogiques pour les enseignants en langues	76
Check-list d’auto-réflexion	77
Réf. B.2. (Nos compétences) Check-list ELV	80
Réf. B. 2.2. (Nos compétences) Check-list des compétences pour aider nos élèves à acquérir des compétences linguistiques en communication	82
Réf. B.3. (Nos ressources) Travaux avec des documents authentiques	90
Réf. B.4. (Nos élèves) Une série de quatre questionnaires	98
Questionnaire N1: Analyse des connaissances préalables des parents concernant la formation en question	99
Questionnaire N2: Provenance socioculturelle des élèves	100
Questionnaire N3: Analyse des attentes	101
Questionnaire N4: Analyse du niveau de satisfaction	102
Réf. B.1. (Notre responsabilité) et B.4. (Nos élèves) Grille de références	103
Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à un séjour linguistique et culturel à l’étranger	104

Partie A

A.1. Politiques linguistiques, politiques d'enseignement des langues

Gábor Boldizsár

Vous et vos élèves, chers collègues, êtes les acteurs les plus importants de l'exécution de la politique linguistique d'un pays, d'une ville, d'un établissement scolaire. Nous sommes persuadés que vous connaissez l'essentiel de cette politique, étant donné que le programme d'enseignement qui sert de base à votre travail est très certainement en accord avec celle-ci. Toutefois, nous aimerions formuler quelques questions en vous demandant de réfléchir avec nous aux réponses possibles.

1. Quelles sont les caractéristiques d'une politique linguistique?

Les décisions de politique linguistique sont toujours prises sur la base d'une quelconque idéologie. Cette idéologie reflète les rapports linguistiques d'une communauté utilisatrice de la langue avec une autre communauté et, dans la plupart des cas, elle contient aussi des jugements de valeur. Cette idéologie détermine également les actions à mener, c'est-à-dire la politique linguistique de la communauté.

Selon Cobarrubias¹, les politiques linguistiques sont basées essentiellement sur les idéologies d'assimilation, pluralistes, vernaculaires ou à tendance internationaliste. Les deux premières concernent les rapports en termes de langues ou de variations linguistiques coexistant au sein de l'Etat afin de déterminer le nombre de langues ou de variations linguistiques à reconnaître de manière officielle. Quant aux deux dernières, elles définissent le domaine à partir duquel la norme à choisir et à codifier sera déterminée, c'est-à-dire la source de la norme: soit la langue (la variation linguistique) locale, soit une langue universelle (ou une variation utilisée ailleurs comme standard).

La **politique d'assimilation** exige que les utilisateurs des langues non dominantes soient capables d'utiliser pleinement la langue dominante.

La **politique du pluralisme** assure, de façon égalitaire, à plusieurs groupes linguistiques le droit de garder et d'utiliser leur langue.

L'**idéologie vernaculaire** soutient, d'une part, les langues vernaculaires contre les langues internationales utilisées dans la région ou, d'autre part, la langue maternelle (première langue) contre la langue dominante de l'Etat.

L'**internationalisation** veut dire qu'une langue universelle est introduite, transformée en langue officielle ou en langue de l'éducation.

Daoust² complète les types principaux de Cobarrubias par un cinquième élément, le **purisme**. Le purisme est un parent proche de l'idéologie d'assimilation. L'idéologie puriste est caractérisée par des sentiments et des relations qui, dans ce cas concret, se rattachent à une langue idéalisée; cette langue rêvée est généralement identifiée à la langue écrite et elle est distincte de manière très stricte de la langue quotidienne. Des valeurs morales et esthétiques sont liées à cette langue idéalisée, sa connaissance entraîne l'estime de la société et, pour cette raison, elle est soutenue par l'enseignement comme par d'autres établissements sociaux. Le purisme a pris racine en Europe au moment où les peuples se sont formés en nations, en rapport étroit avec celles-ci. Cette idéologie exige que toute variation linguistique qui diffère de la variation idéalisée soit considérée comme déviante et condamnée comme telle.

1 COBARRUBIAS, Juan. 1983a. Ethical issues in status planning. In: sous la direction de Cobarrubias et Fishman, 1983, pp. 41-85.

2 DAOUST, Denise. 1997. Language planning and language reform. In: sous la direction de F. Coulmas, *The Handbook of Sociolinguistics*, pp. 436 à 452. Oxford: Blackwell.

Les principaux types d'idéologies linguistiques forment souvent la politique linguistique d'un pays en s'y entremêlant. Bien entendu, il peut y avoir de nombreuses formes de transitions entre l'assimilation et les mises en œuvre « pures » du pluralisme. De plus, le pluralisme et la politique de l'assimilation ont des degrés différents et peuvent même apparaître de manière parallèle: un pays donné peut suivre la politique du pluralisme par rapport à une de ses minorités nationales et la politique de l'assimilation vis-à-vis d'une autre minorité.

Il ne nous incombe guère de qualifier ces différentes approches, cependant nous considérons que c'est la politique linguistique pluraliste qui devrait devenir dominante en Europe et, comme nous en parlerons plus loin, le Conseil de l'Europe aussi bien que l'Union européenne soutiennent cette idée.

2. A qui revient la tâche de formuler la politique linguistique d'un pays, d'une région, d'une agglomération?

A notre avis, dans une démocratie, les corps élus sont habilités à définir la politique linguistique. Ils peuvent harmoniser les différents intérêts, ils connaissent et représentent la nation et les minorités nationales du pays, ils comprennent et s'identifient avec les valeurs multiculturelles et linguistiques. Nous considérons que, au niveau national, c'est au parlement que revient la définition de la politique linguistique d'un pays, ainsi que la codification de la loi, tandis qu'au niveau local, sur la base de la politique nationale et en tenant compte des spécificités éventuelles locales, ce sont les municipalités qui doivent déterminer la politique linguistique d'une région ou d'une agglomération.

3. Une politique linguistique européenne, une politique européenne d'enseignement des langues existent-elles?

Les objectifs principaux du Conseil de l'Europe:

- défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit;
- favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité;
- rechercher des solutions aux problèmes de société (discrimination envers les minorités, xénophobie, intolérance, protection de l'environnement, clonage, sida, drogue, crime organisé);
- développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

Tout ceci explique pourquoi cette organisation intergouvernementale met l'accent sur la politique linguistique. La position du Conseil de l'Europe est officiellement formulée dans divers documents.³

3 Instruments juridiques:

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires
Convention-cadre pour la protection des minorités nationales

Recommandations en matière de politique:

Recommandation R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes
Diversification linguistique: Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire et réponse du Comité des Ministres (CM (99)97)
Recommandation 1539 (2001) - Année européenne des langues

Documents de référence:

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue
Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer

Ci-après suit le résumé de l'essentiel de la politique linguistique et de la politique d'enseignement linguistique du Conseil de l'Europe.

L'héritage linguistique et culturel abondant constitue une ressource importante commune qu'il convient de protéger et de développer. Il reste encore des efforts importants à déployer dans le domaine de l'enseignement pour transformer cette variété linguistique multicolore, pour y trouver non pas les limites de la communication, mais plutôt la source de l'entente et du progrès.

Seule une meilleure connaissance des langues vivantes européennes permet le renforcement de la communication et de l'interaction entre européens de langue maternelle différente en vue de la promotion de la mobilité européenne, de l'entente et de la compréhension mutuelles, pour supprimer les préjugés et les discriminations.

Les Etats membres, lors de la définition de leur politique linguistique, peuvent atteindre une harmonie plus parfaite s'ils recourent à la coopération permanente et à l'harmonisation de leur politique linguistique.

Afin de mettre en œuvre les principes définis plus haut, le Comité des Ministres a appelé les gouvernements des Etats membres à :

- favoriser la coopération nationale et internationale entre organisations civiles et gouvernementales dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, du développement des méthodes d'enseignement et d'évaluation, de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'enseignement, y compris le soutien des établissements dont la vocation est l'élaboration et l'utilisation de supports multimédias;
- faire le nécessaire afin de mettre sur pied un système européen efficace d'échange d'informations qui s'occupera de tous les aspects de la recherche, de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et profitera pleinement des possibilités offertes par les technologies de l'information.

Par conséquent, le Comité directeur de l'Education du Conseil de l'Europe, la Division des politiques linguistiques et le Centre européen pour les langues vivantes s'efforcent d'encourager, de soutenir et de coordonner le travail déployé par les gouvernements et les organisations civiles en vue d'augmenter l'efficacité de l'enseignement des langues. Ceci concerne tout particulièrement les démarches entreprises en faveur de la mise en œuvre des dispositions générales définies dans la recommandation R (82) 18:

1. Assurer, dans la mesure du possible, l'accès aux moyens efficaces nécessaires à l'acquisition de la langue des autres Etats membres (ou d'autres communautés vivant dans leur pays), l'appropriation de capacités qui leur permettent de répondre à des tâches de communication comme celles de:
 - 1.1. mener à bien les tâches survenues dans un autre pays et aider les étrangers vivant dans leur pays à résoudre les problèmes du même type;
 - 1.2. échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une langue différente, leur communiquer leurs propres idées et sentiments;
 - 1.3. devenir capable de comprendre, de manière globale et profonde, la vie, les idées, la conception du monde et l'héritage culturel d'autres gens.
2. Soutenir, encourager tout groupe d'enseignants ou d'apprenants à appliquer à leur propre cas les principes fondamentaux du système de théories d'enseignement des langues (tel qu'élaboré dans le cadre du programme linguistique du Conseil de l'Europe)
 - 2.1. en basant l'apprentissage et l'enseignement des langues sur les besoins des apprenants, sur les motivations, les caractéristiques et les ressources;
 - 2.2. en définissant les objectifs réels de la manière la plus détaillée possible;
 - 2.3. en élaborant des méthodes et des programmes d'enseignement adéquats;
 - 2.4. en élaborant les formes et les moyens nécessaires à l'évaluation des programmes d'apprentissage.

3. Soutenir tout programme de recherche et développement contribuant à l'introduction de méthodes et de programmes à tous les niveaux de l'enseignement à l'aide desquels les apprenants peuvent acquérir des compétences en communication qui répondent à leurs besoins.⁴

Dans les chapitres suivants, nous exposerons les programmes d'enseignement des langues élaborés par le Conseil de l'Europe, leurs caractéristiques et leurs éléments principaux.

La politique linguistique de l'Union européenne est caractérisée par les mêmes principes. Les enseignants des Etats membres et des Etats candidats connaissent bien les programmes communautaires (Socrates, Leonardo da Vinci, Jeunesse) destinés à soutenir la mise en œuvre de la politique d'enseignement des langues de l'Union européenne.

Dans le cadre de ses travaux permanents en faveur d'une Europe multilingue, la Commission européenne a lancé récemment une consultation publique sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique en Europe. Le processus de **coordination ouverte** qui traite des différentes questions de l'éducation en Europe, le problème de l'enseignement et l'apprentissage des langues ont une place importante.

4. Un rapport étroit existe-t-il entre politique linguistique et politique d'enseignement des langues?

Une réponse fermement affirmative signifierait que chaque pays (chaque région et agglomération) dispose d'une politique linguistique précise, codifiée ou pour le moins communiquée de façon accessible à l'opinion publique. Toutefois, du moins à notre connaissance, ce n'est pas le cas dans plusieurs pays d'Europe. Bien qu'il serait souhaitable que le point de départ de toute politique d'enseignement des langues soit la politique linguistique, nous devons admettre qu'en général, la base de l'apprentissage et de l'enseignement des langues réalisés dans le cadre du système scolaire est constituée par différents types de programmes pédagogiques. Connaître les travaux du Conseil de l'Europe relève d'une importance d'autant plus grande que cela mènera l'enseignant à prendre connaissance des éléments révélateurs de la politique d'enseignement européenne, à les comparer à sa propre pratique, à les mettre à profit dans le sens où non seulement il apprendra une langue à ses élèves, mais il éveillera aussi leur intérêt à connaître des langues et des cultures et à devenir des citoyens européens plurilingues.

5. Où la politique d'enseignement linguistique est-elle définie?

La conclusion qui se dégage de ce qui est détaillé plus haut est que formuler une politique d'enseignement peut revêtir différentes formes. Dans les pays où l'enseignement des langues est codifié, les cadres, les conclusions de l'apprentissage et de l'enseignement des différentes langues (langues maternelles, langues officielles, langues minoritaires, langues vivantes) sont concrétisés dans des dispositions juridiques et définis par le ministère compétent, les autorités des régions et les gestionnaires des écoles. Là où aucune politique linguistique codifiée n'existe, le cadre et les conditions de l'enseignement des langues maternelles, des langues minoritaires et des langues vivantes sont généralement fixés séparément. Il nous semble que la pratique européenne est plus proche de cette deuxième version et il s'ensuit, en partie, que les langues apparaissent comme des "disciplines" traditionnelles dans les programmes pédagogiques. Peu d'exemples sont connus où l'acquisition et l'apprentissage des connaissances multiculturelles et des capacités linguistiques apparaissent comme une unité qui traite de manière globale du processus d'enseignement et où, en accompagnement de ceci, un milieu scolaire adéquat – plurilingue, s'il le faut – est créé.

Dans la mesure où nous sommes réellement confrontés à une telle situation, c'est encore de l'école que nous pourrions attendre de faire apparaître l'apprentissage des langues dans son programme, comme

4 *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CEF)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 3.

détaillé plus haut, et de transformer le milieu scolaire pour pouvoir proposer aux élèves, de manière quasi naturelle, une diversité culturelle et linguistique multicolore.

Après toutes ces considérations plus ou moins théoriques, vous poserez à juste titre la question suivante: où trouverez-vous, enseignant, une pratique qui conviendra le mieux à votre personnalité et à vos possibilités? Tout ce qui a été dit plus haut vous semblera plus facilement accessible si, en nous lisant, vous donnez vos propres réponses à nos questions. Par ailleurs, nous espérons que vous trouverez réponse à vos questions ultérieures dans la **Partie B** de notre ouvrage.

A. 2. Brève information: le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues

Joaquín Moreno

L'Europe est un continent multilingue et multiculturel en soi avec une mobilité croissante de ses citoyens. C'est une des principales caractéristiques de son identité. Ses citoyens créent davantage de relations entre eux pour le travail ou pour les loisirs. L'introduction de la monnaie unique en 2002 dans plusieurs Etats membres du Conseil prouve que le processus a accéléré dans ces pays.

En plus de cela, de plus en plus de personnes viennent pour étudier ou travailler qui sont issues d'autres pays en dehors de l'Europe. Elles viennent en tant que visiteurs ou comme résidents temporaires. Il arrive même que quelques-unes d'entre elles restent pour toujours. Ces gens-là amènent avec eux aussi bien leur langue maternelle que leurs habitudes et leurs traditions.

Le développement rapide, durant ces dix dernières années, des technologies de l'information et de la communication, y compris la popularisation d'Internet, ont apporté des nouveaux outils comme le CD-Rom, la télévision par satellite, l'e-mail ou la vidéo-conférence, lesquels brisent les limites et réduisent les distances. Ceci entraîne le fait que les gens peuvent aussi bien avoir accès aux informations de partout dans le monde dans des langues différentes que partager des informations et interagir l'un avec l'autre, même s'ils ne se trouvent pas physiquement au même endroit.

Nombre de citoyens aiment cette nouvelle situation, généralement ce sont eux qui en profitent le plus; beaucoup d'autres ne sont pas encore conscients de cela; il y en a d'autres qui se sentent menacés et complètement « écrasés » par cela. Ce dernier cas pose un problème, c'est-à-dire que ces personnes pensent que tout était mieux dans le passé. Les professeurs ne font pas exception à cette règle. Dans un monde en changement permanent comme celui que nous avons décrit plus haut, la politique de l'éducation doit appeler au changement, à l'adaptation et à l'ajustement, si nous voulons une nouvelle société européenne qui réponde à nos besoins, qui soit en même temps ouverte, tolérante, unie, interdépendante, coopérative et plurilingue.

Le Conseil de l'Europe, concernant l'apprentissage des langues, a adopté les mesures suivantes pour développer le sens de l'unité entre ses Etats membres:

- reconnaître l'importance de l'apprentissage des citoyens tout au long de la vie comme un moyen de promouvoir la communication mutuelle, l'interaction, la mobilité, la compréhension et l'enrichissement des citoyens vivant dans les Etats membres;
- adopter une approche commune pour agir en les soutenant avec des instruments de réforme et en les encourageant à innover et à partager leurs expériences, leurs idées et leurs ressources;
- promouvoir une méthodologie cohérente et ciblée sur l'apprenant tout en intégrant les buts, le contenu, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Actuellement, deux organismes complémentaires sont impliqués dans les programmes du Conseil de l'Europe:

- *La Division des politiques linguistiques* <http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/>
- *Le Centre européen pour les langues vivantes à Graz* <<http://www.ecml.at/>>

Le Conseil participe activement au développement d'initiatives comme:

▪ **Projets et conférences**

Il y a des projets périodiques et/ou des conférences pour promouvoir les différentes politiques précédemment recommandées par le Comité des Ministres. Les adresses ci-dessous sont quelques-unes des plus importantes:

- la recommandation R (98) 6 concernant les langues vivantes
<<http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>>
- La célébration de l'Année européenne des langues en 2001
<<http://culture.coe.int/AEL2001EYL>>

▪ **La description des niveaux**

Pendant toutes ces années, le Conseil a soutenu le développement de différents objectifs d'apprentissage. Au début des années soixante-dix, la première tentative a été faite avec le développement de l'objectif *Niveau seuil (Threshold)*. Ensuite est venu le *Niveau intermédiaire ou de survie (Waystage)* et le *Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage)*. Le *Niveau introductif ou découverte (Breakthrough)* est en préparation en ce moment.

▪ **Les documents de référence**

- *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*
Le texte complet du document du Cadre en anglais
<<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf>>
- *Le Portfolio européen des langues*
<<http://culture2.coe.int/portfolio>>

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

Le Cadre européen commun de référence est un document complet qui a été créé pour encourager la réflexion et la communication sur tous les aspects de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation.

Il encourage la réflexion en posant autant à l'enseignant en langues qu'à l'apprenant les questions ci-dessous:

- Qu'est-ce que nous faisons quand nous écrivons ou quand nous parlons?
- Quelles sont les compétences que nous devons apprendre/acquérir?
- Comment fixons-nous nos buts quand nous apprenons une autre langue?
- Comment évaluons-nous nos progrès?
- Comment l'apprentissage effectif se met-il en place?
- Comment pouvons-nous nous aider nous-mêmes ou les autres à mieux apprendre et à être plus efficaces?

Il aide également les enseignants, les formateurs d'enseignants, les développeurs de curricula, les concepteurs de supports et les établissements scolaires à:

- communiquer;
- coordonner leurs efforts;
- cibler leur travail.

Ce document est «*le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par les meilleures linguistes appliqués et par les spécialistes de la pédagogie des Etats membres du Conseil de l'Europe*». C'est un document dont des versions préliminaires ont été révisées. Les changements introduits ont été le résultat de recherches scientifiques, spécialement pour les descripteurs qui se réfèrent aux capacités linguistiques. Le document final peut être consulté en français sur Internet. Quelques versions en d'autres langues ont également été mises en ligne. Comme alternative, les éditeurs ont téléchargé temporairement une partie seulement de la version complète (voir adresse ci-dessous pour des informations supplémentaires).
<<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>>

Voici une liste des éditions actuellement accessibles.

Le Cadre est publié *en anglais* par Cambridge University Press.
ISBN Hardback 0521803136 Paperback: 0521005310
<http://www.cambridge.org/>

La *version française* est publiée par les Editions Didier: Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.
ISBN: 227805075-3
<http://www.didierfle.com/>

La *version tchèque* est publiée par Univerzita Palackého v Olomouci: Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.
ISBN: 80-244-0404-4
<http://www.msmt.cz>

La *version allemande* est publiée par Langenscheidt: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen.
ISBN: 3-468-49469-6
<http://www.goethe.de/referenzrahmen>

La *version hongroise* est publiée par Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ: Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés.
ISBN: 963 204200x

La *version italienne* est publiée par La Nuova Italia-Oxford: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione.
ISBN: 88-221-4512-7

La *version portugaise* est publiée par Edições ASA: Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.
ISBN: 972-41-27 46-X
<http://www.asa.pt>

La *version espagnole* est publiée par Ministerio de Educación, Cultura y Deporte and grupo ANAYA: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
ISBN: 84-667-1618-1

Le document est accessible sur le site Internet suivant: <http://cvc.cervantes/obref/marco>.

Le Cadre comprend 9 chapitres:

- Chapitre 1: La définition des buts, des objectifs et des fonctions proposées par le Cadre.
- Chapitre 2: L'explication des approches adoptées.
- Chapitre 3: Introduction des niveaux communs de référence.
- Chapitre 4: L'identification des catégories qui sont nécessaires pour la description de l'usage linguistique et de l'utilisateur de langues (les domaines, les situations, les thèmes, les tâches et les objets de la communication).

- Chapitre 5: La catégorisation des compétences générales et communicatives de l'apprenant/utilisateur.
- Chapitre 6: Le processus de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. La relation entre acquisition et apprentissage. La nature et le développement des compétences plurilingues. Les options méthodologiques.
- Chapitre 7: Le rôle des tâches dans l'apprentissage des langues.
- Chapitre 8: Les implications de la diversification linguistique pour la conception des curricula. Plurilinguisme et pluriculturalisme. Curricula. L'apprentissage linguistique tout au long de la vie. Les compétences partielles.
- Chapitre 9: Evaluation. Les différents types.

En plus du document en soi, la version du Cadre de 1996 contient également un Guide général de l'utilisateur (CC-LANG) et une série de dix guides spécialisés (CC-LANG (96) 9-18) avec des informations supplémentaires très intéressantes. Ces documents n'ont pas été modifiés avec le document actuel. Durant le développement de cet ouvrage, il y a eu des changements dans les guides. Les nouveaux arrangements sont les suivants: il y a seulement un Guide des utilisateurs avec quatre sections importantes. Ce guide contient les informations des 11 guides précédents, plus des développements nouveaux.

En ce qui concerne les desseins du développement de cet ouvrage, la Section I (Les conseils à tous les utilisateurs) et la Section II (Pour tous ceux qui sont directement engagés dans le processus d'apprentissage/enseignement) semble être les parties les plus essentielles de ce nouveau document. Ce nouveau guide peut être téléchargé en cliquant sur l'adresse suivante:

<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc>

Le Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer est un document que tout le monde devrait lire de nos jours dans la profession. Il est adressé aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux concepteurs de cours, aux auteurs de manuels, aux autorités éducatives, aux examinateurs et même, d'une certaine façon, aux élèves. Il tente de fournir un cadre commun pour que les cours et les programmes soient créés selon la même approche; les enseignants et les formateurs d'enseignants suivent les mêmes lignes directrices de méthodologie et de curriculum, encouragent l'autonomie des apprenants; l'évaluation doit être faite d'une manière cohérente et consistante pour développer un système de certification juste et fiable.

Ceci ne signifie pas qu'il s'agit d'un document dogmatique. Tout au contraire, il est ouvert, compréhensible et dynamique. Il pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses dogmatiques.

Pour plus de lecture sur le Cadre:

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/.

Le développement du Portfolio

Le Portfolio européen des langues est un instrument créé dans l'esprit du Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Ainsi, il a été conçu pour promouvoir les principales caractéristiques pour que l'apprentissage effectif se mette en place en tant qu'apprentissage autonome et qu'auto-évaluation.

A l'origine, le PEL a été développé et piloté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg entre 1998 et 2000. Il a été lancé pendant l'Année européenne des langues comme un outil visant à supporter le développement du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Il s'est avéré être très réussi et effectif et les résolutions suivantes ont donc été adoptées:

LA RESOLUTION SUR LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES (adoptée lors de la 20^{ème} session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000).

<http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Conférences_permanentes>

Plusieurs gouvernements des Etats membres qui n'avaient pas participé au projet pilote, par exemple l'Espagne, ont déjà commencé à développer leurs propres Portfolios, lesquels seront soumis aux fins de validation.

Le développement et l'exécution des Portfolios dans les différents Etats membres est la plus sérieuse tentative d'application de l'esprit et des principes du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues.

Le document a deux fonctions importantes: la fonction de rapport et la fonction pédagogique. Il a une fonction de rapport pour que le document devienne *'un rapport valide des compétences en fonction des pays, des régions, des secteurs ou des institutions d'origine'*. La fonction pédagogique est basée sur la promotion de l'auto-évaluation et l'individualisation des besoins des apprenants par les apprenants eux-mêmes.

Il existe différents portfolios pour les différents groupes d'âge. En fonction de l'âge de l'utilisateur des langues, le rapport sur la fonction pédagogique devient plus ou moins important. Pour les adultes, il semble que la fonction de rapport est cruciale, tandis que la fonction pédagogique est plus importante pour les adolescents ou les enfants à l'école.

Le Portfolio n'est pas un substitut des institutions qualifiées, il aide seulement à définir le type de qualification. Il aide aussi à spécifier et à définir les objectifs d'un cours et n'est en aucun cas limité exclusivement à la classe de langues. Il permet également l'enregistrement des expériences interculturelles qui sont aussi efficaces pour l'apprentissage des langues que les leçons.

Le propriétaire du Portfolio est l'apprenant en langues. Le document est ouvert et doit changer au fur et à mesure qu'au cours du processus d'apprentissage, les rapports et réflexions arrivent du propriétaire et que les expériences culturelles l'aident à mieux atteindre ses objectifs.

Un PEL validé doit contenir trois parties:

- **Le passeport linguistique:** Le rapport sur 'les compétences linguistiques [...] décrit selon les critères communs acceptés partout en Europe et qui peut servir comme un complément aux certificats d'utilisateurs';
- **La biographie:** Une section qui contient les documents 'décrivant les expériences du propriétaire dans chaque langue et visant à guider l'apprenant dans ses projets et l'évaluation de ses progrès';
- **Le dossier:** Une section 'où les exemples du travail personnel peuvent être retenus pour illustrer les compétences linguistiques des individus' ou pour illustrer les expériences interculturelles.

Voici une liste des portfolios validés:

1. 2000 – **La Suisse** – Un modèle pour les jeunes et les adultes.
2. 2000 – **La France** – Un modèle pour les enfants. Fourni avec un guide pour les utilisateurs (en français uniquement).
3. 2000 – **La Fédération de Russie** – Un modèle pour les étudiants des études secondaires supérieures.
4. 2000 – **L'Allemagne – Rhénanie-du-Nord-Westphalie** – Un modèle pour les élèves de l'éducation secondaire inférieure.
5. 2000 – **La France** – Un modèle pour les jeunes étudiants et les adultes.
6. 2000 – **EAQUALS/ALTE** – Un modèle pour les étudiants et les adultes.
7. 2001 – **La République tchèque** – Un modèle pour les étudiants de l'éducation secondaire inférieure (de 11 à 15 ans).

- 8. 2001 – Le Royaume-Uni** – Un modèle pour les enfants.
- 9. 2001 – Le Royaume-Uni** – Un modèle pour les adultes (plus particulièrement – mais pas exclusivement – pour les étudiants en langues à vocation professionnelle).
- 10. 2001 – L’Irlande** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation post-primaire.
- 11. 2001 – L’Irlande** – Un modèle pour usage dans l’éducation primaire avec un groupe cible: les immigrants apprenant la langue de leur pays d’accueil.
- 12. 2001 – L’Irlande** – Un modèle pour usage dans l’éducation post-primaire avec un groupe cible: les immigrants apprenant la langue de leur pays d’accueil.
- 13. 2001 a – L’Irlande** – Un modèle pour immigrants adultes fraîchement arrivés apprenant la langue cible de leur pays d’accueil.
- 13. 2001 b – L’Irlande** – Un modèle pour les immigrants adultes ayant déjà passé un certain temps dans le pays et apprenant la langue de leur pays d’accueil.
- 14. 2001 – L’Irlande** – Un modèle pour les immigrants adultes se préparant à un entraînement professionnel particulier pour la recherche de travail.
- 15. 2001 – La Hongrie** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire.
- 16. 2001 – La Hongrie** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation primaire.
- 17. 2001 – La Hongrie** – Un modèle pour les adultes.
- 18. 2001 – Les Pays-Bas** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire supérieure professionnelle.
- 19. 2001 – La Suède** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire supérieure et les adultes, comprenant une éducation professionnelle.
- 20. 2001 – Le Portugal** – Un modèle pour les étudiants de 10 à 15 ans.
- 21. 2001 – Le Portugal** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire supérieure.
- 22. 2001 – La République tchèque** – Un modèle pour les étudiants jusqu’à 11 ans.
- 23. 2001 – La République tchèque** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire supérieure.
- 24. 2001 – L’Autriche** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire supérieure.
- 25. 2002 – L’Italie (Ombrie)** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire inférieure.
- 26. 2002 – L’Italie (Piémont)** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation primaire.
- 27. 2002 – La Fédération de Russie** – Un modèle pour les enseignants en langues, les traducteurs et les interprètes.
- 28. 2002 – La Fédération de Russie** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation primaire.
- 29. 2002 – CERCLES (Association européenne des centres linguistiques de l’éducation supérieure)** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation supérieure.
- 30. 2002 – L’Italie (Lombardie)** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire inférieure.
- 31. 2002 – La Fédération de Russie** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation secondaire inférieure.
- 32. 2002 a – L’Allemagne - Thuringe** – Un modèle pour les étudiants de l’éducation primaire.
- 32. 2002 b – L’Allemagne - Thuringe** – Un modèle pour les étudiants des niveaux 5 à 9.
- 32. 2002 c – L’Allemagne - Thuringe** – Un modèle pour les étudiants des niveaux 10 à 12.
- 33. 2002 – Les Pays-Bas** – Un modèle pour les étudiants de 9 à 12 ans.
- 34. 2002 a – Les Pays-Bas** – Un modèle pour les étudiants de plus de 12 ans.

34. 2002 b – Les Pays-Bas – Un modèle pour les étudiants de plus de 15 ans.
35. 2002 – Le Conseil des langues européen – Un modèle pour les étudiants de l'éducation supérieure.
36. 2002 – Les Pays-Bas (CINOP) – Un modèle pour les étudiants adultes d'une deuxième langue.
37. 2002 – Milestone – Un modèle pour les étudiants de la langue de la communauté d'accueil.
38. 2003 – La Communauté francophone de la Belgique – Un modèle pour les enfants de l'éducation primaire.
39. 2003 – La Communauté francophone de la Belgique – Un modèle pour les étudiants de l'éducation secondaire supérieure.
40. 2003 – L'Italie – Un modèle pour les étudiants de l'éducation supérieure.

L'apprentissage de la langue. Une approche orientée vers l'action

Cette section va définir l'approche sur laquelle le Cadre européen commun de référence pour les langues est basé et les types de changements et ce qu'ils impliquent (voir également la Partie B).

Une approche orientée vers l'action

L'utilisation des langues, embrassant l'apprentissage des langues, comprend des actions effectuées par des personnes qui, en tant qu'individus et agents sociaux, développent une multitude de compétences, qui sont autant des compétences communicatives concernant des langues générales que particulières. Ces personnes se basent sur les compétences à leur disposition dans des contextes variés, dans des conditions diverses et sous des contraintes différentes pour s'engager dans des activités langagières, y compris les processus langagiers visant à produire et/ou recevoir des textes en rapport avec des thèmes dans des domaines spécifiques, activer les stratégies qui semblent être les plus appropriées pour accomplir des tâches. La supervision de ces actions par des participants mène au renforcement ou à la modification de leurs compétences.

Le Cadre est un document qui décrit d'une manière exhaustive:

- les activités et les stratégies communicatives;
- les compétences nécessaires pour la communication;
- les connaissances et les capacités apparentées;
- les situations et les domaines de la communication.

Qu'est-ce qu'il y a de nouveau dans le CEF?

1. *La division traditionnelle des quatre compétences a disparu.*

Les quatre compétences sont toujours là, spécialement pour l'évaluation, mais, maintenant, elles font partie d'une conception plus générale appelée 'les activités communicatives'. Il y a aussi des stratégies:

Activités	Compétences
Réception	autant à l'oral qu'à l'écrit où l'utilisateur agit seul
Production	autant à l'oral qu'à l'écrit où l'utilisateur agit seul
Interaction	autant à l'oral qu'à l'écrit où l'utilisateur interagit avec un autre/des autres
Médiation	autant à l'oral qu'à l'écrit où l'utilisateur transmet la signification à ceux qui ne peuvent pas utiliser la langue de l'autre

Les stratégies Communication non verbale

2. *A quoi l'apprenant en langues doit-il faire face?*

LES COMPETENCES GENERALES

(voir la Partie B: Nos compétences, les compétences générales)

Savoir

- La culture générale (connaissance du monde)
- Le savoir socioculturel (comment la société fonctionne)
- La prise de conscience interculturelle

Savoir-faire

- Les aptitudes pratiques et le savoir-faire
- Les aptitudes et savoir-faire interculturels

Savoir-être

- Les attitudes
- Les valeurs
- Les motivations
- Les croyances
- Les traits de la personnalité
- Les styles cognitifs

Savoir-apprendre

- La conscience et les aptitudes phonétiques
- Les aptitudes à comprendre les principes généraux selon lesquels la langue est organisée
- Les aptitudes à l'étude pour devenir un apprenant indépendant
- Les aptitudes heuristiques

LES COMPETENCES COMMUNICATIVES (voir la Partie B: Mes compétences au service du développement des compétences en communication linguistique de mes apprenants dans une approche orientée vers l'action)

Linguistique

- Le lexique
- La grammaire
- La sémantique
- La phonétique
- L'orthographe
- La prononciation

Sociolinguistique

- Les marqueurs linguistiques

- Les conventions de politesse
- Les expressions
- Le registre
- Le dialecte et l'accent

Pragmatique

- Discursif
- Fonctionnel

Partie B

Notre responsabilité, nos rôles et nos tâches

Magdalena Bedynska et Krystyna Kowalczyk

Réfléchissons à présent ensemble aux problèmes de la responsabilité de la profession enseignante en général, c'est-à-dire à cette responsabilité qui appartient à tout enseignant, indépendamment de la discipline qu'il enseigne, et par la suite à celle de l'enseignant en langues vivantes, à ses nouveaux rôles et tâches à accomplir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues.

1. Responsabilité de la profession enseignante

1. Responsabilité de l'enseignant

Comme nous allons le voir dans le chapitre sur nos élèves, les apprenants d'aujourd'hui ne ressemblent guère à ceux que nous avons nous-mêmes été. Seriez-vous prêts à partager l'avis qu'il en est de même en ce qui concerne les enseignants, l'école, les familles, les sociétés, ainsi que toute la nouvelle réalité européenne à laquelle nous sommes tous confrontés?

La construction de l'Europe unifiée commencée il y a plus de 50 ans et son élargissement progressif ont créé une nouvelle dimension sociopolitique, économique et culturelle bientôt sans frontières et font que nous vivons de moins en moins souvent au sein de sociétés nationales, mais dans un vaste espace européen, un melting-pot des langues et des cultures. Dans cette nouvelle réalité, les attentes des sociétés à l'égard des institutions éducatives et des enseignants augmentent et deviennent de plus en plus complexes.

La profession enseignante a toujours joui d'une image sociale très forte, puisque la responsabilité de l'enseignant consistait à former les jeunes, à leur transmettre des savoirs utiles dans leur vie d'adultes et des valeurs morales indispensables pour remplir leurs devoirs de citoyens dans leur pays. La famille assumait une large partie de cette responsabilité et remplissait son rôle de foyer éducatif dans lequel étaient forgées les valeurs humaines fondamentales.

La responsabilité dont il s'agit à l'heure actuelle est celle de former les jeunes à devenir les citoyens européens de demain qui, tout en gardant leur identité nationale, seront capables de s'intégrer dans la société européenne multilingue et multiculturelle, de s'y instruire et d'y réussir leur vie professionnelle et personnelle. Pour beaucoup de jeunes Européens, cela signifie se préparer à vivre et à agir dans un contexte totalement différent de celui dans lequel ils ont vécu jusque-là. L'enseignant devient ainsi l'agent principal de la transformation responsable de transmettre aux apprenants non seulement des savoirs et des savoir-faire dans sa discipline, mais, en même temps, des savoir-être et des valeurs humaines universelles. Cette responsabilité lui revient d'autant plus que les familles, pour de nombreuses raisons, doivent ou souvent préfèrent confier une partie importante de cette tâche à l'école.

Ressentez-vous le poids croissant de cette responsabilité? N'êtes-vous pas convaincus que, pour faire face à ces défis, l'enseignant ne peut pas agir seul? Il semble nécessaire qu'il agisse en synergie avec tous les autres enseignants de son établissement et les parents d'élèves, les enseignants d'autres établissements éducatifs de sa ville, d'autres villes et pays en vue de partager les meilleures expériences et de trouver les meilleures solutions possibles.

2. Responsabilité de l'enseignant en langues vivantes

Dans la perspective incontournable de l'Europe dans laquelle vivront et agiront les élèves d'aujourd'hui, qui est déjà pour plusieurs, et bientôt pour d'autres, un espace multilingue et multiculturel, les enseignants en langues vivantes ont, en plus de la responsabilité de tout autre enseignant, une responsabilité spécifique qui vient de la nature même de la discipline qu'ils enseignent. Ils fournissent notamment aux apprenants un outil de communication avec d'autres favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance.

Au fil des années qui passaient, les apprenants sont eux-mêmes devenus de plus en plus conscients de l'importance d'apprendre des langues vivantes et du rôle que la capacité de communiquer avec d'autres peut jouer dans leur vie professionnelle et personnelle. Il devenait donc urgent de trouver la réponse à la question: **comment mieux adapter l'offre pédagogique à la demande des apprenants?**

Déjà, au début des années soixante-dix, le Conseil de l'Europe a fait appel à des groupes d'experts internationaux en leur confiant la tâche de définir l'objectif global de l'enseignement des langues vivantes et de réfléchir aux modalités de sa réalisation. Ce qui a résulté de la réflexion des spécialistes, c'est un renouvellement profond des conceptions didactiques et la naissance de la pédagogie qui place l'apprenant au centre de toute action pédagogique, qui fait de lui « le public cible ».

Cette pédagogie, connue depuis sous le nom de la **pédagogie « centrée sur l'apprenant »**, a complètement bouleversé l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et a inauguré une nouvelle étape dans la construction d'une didactique des langues.

Dès lors, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de reconnaître les besoins et les attentes des apprenants, de tenir compte de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent être dans l'avenir; c'est à lui que revient la responsabilité de préparer ses élèves à être les **citoyens européens de demain**. L'enseignant en langues vivantes devient donc un agent de changement qui se renouvelle sans arrêt en prenant en considération les changements qui s'opèrent dans ses élèves et autour d'eux.

Sa responsabilité consiste donc à:

- faire acquérir aux apprenants – utilisateurs de langues vivantes – des compétences en communication qui dépassent les capacités proprement linguistiques;
- éveiller l'intérêt des apprenants à la diversité des langues et des cultures, leur fournir la clé de la découverte des autres et leur donner la possibilité de transmettre les valeurs de leur propre culture;
- montrer la nécessité de relativiser leur point de vue et leur système de valeurs pour aller au-delà des relations superficielles et stéréotypées;
- éduquer les citoyens européens dans l'esprit de la compréhension et du respect de la différence et de la tolérance pour combattre les préjugés et la xénophobie.

Cette nouvelle perception de la responsabilité de l'enseignant en langues vivantes a entraîné la redéfinition de ses rôles et des tâches qui en résultent.

Nous nous sommes proposé d'en parler plus en détail dans la suite du présent chapitre.

3. Rôles et tâches de l'enseignant en langues

3.1. Créer et gérer sa profession d'enseignant d'une langue

Seriez-vous prêts à partager l'avis que ceci est un rôle très important et que beaucoup d'enseignants, une fois leur formation initiale terminée, ont tendance à l'oublier?

Cependant, tout enseignant en langues vivantes devrait en premier lieu créer sa profession d'enseignant conscient des nouveaux objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, de la nouvelle relation maître-élève, connaissant les nouvelles motivations et attentes des apprenants. Il devrait

construire son autonomie d'enseignant et gérer sa profession tout au long de sa vie professionnelle. C'est à l'enseignant que revient en fin de compte de définir ses stratégies, de choisir le matériel pédagogique et de perfectionner ses ressources et ses outils. C'est à lui de se poser des questions sur l'efficacité de son enseignement afin d'améliorer son offre et les résultats de ses apprenants.

3.1.1 Définir ses stratégies d'enseignement

Le choix et la définition des stratégies d'enseignement constituent la première tâche de l'enseignant. Avez-vous réfléchi au sens du terme *stratégie*?

Dans le domaine de l'éducation, ce terme signifie construire « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation didactique. »⁵

Dans la plupart des cas, les apprenants arrivent vers l'enseignement avec des attentes, des souhaits, des motivations et des besoins qu'ils espèrent pouvoir réaliser. Une des raisons d'être de la pédagogie centrée sur l'apprenant est de permettre aux élèves de s'investir dans le processus d'apprentissage pour en faire la source de leur créativité et de leur satisfaction.

Il revient à l'enseignant de repérer les besoins de ses élèves, d'aider les apprenants à les formuler en vue de leur offrir un enseignement dans lequel chacun d'eux pourra trouver ce qui lui paraîtra vraiment utile.

L'identification des besoins des apprenants constitue donc pour l'enseignant un réel point de départ vers la définition de la stratégie qu'il va adopter, à condition toutefois qu'il ne confonde pas les besoins des élèves avec ce que l'on veut leur enseigner.

Il faut aussi se rappeler qu'il ne suffit pas d'analyser les besoins des apprenants une fois, parce que ces besoins peuvent changer au cours du processus d'apprentissage ou bien être remplacés par de nouveaux. La tâche de l'enseignant consistera donc à les analyser régulièrement, à plusieurs reprises.

L'analyse répétée des besoins des apprenants a aussi d'autres valeurs que l'on ne doit pas sous-estimer: elle permet à l'enseignant de maintenir le contact permanent avec ses élèves, de prouver l'intérêt et l'attention qu'il leur accorde, de dynamiser son enseignement et de le rectifier en cas de besoin. D'autre part, la stratégie d'enseignement basée sur les besoins des apprenants leur permet de participer activement et de gérer leur apprentissage.

Certains d'entre nous pourraient se demander ici comment baser ses stratégies d'enseignement sur les besoins formulés par les apprenants dans la situation très fréquente où « les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (...), de concevoir et de faire passer des tests et de préparer les étudiants aux diplômes. »⁶

L'enseignant ne peut en aucun cas renoncer à tenir compte des besoins des apprenants, mais tâcher de les concilier avec les besoins objectifs définis par les programmes, les diverses exigences des examens et les objectifs généraux d'apprentissage des langues dans la réalité de l'Europe actuelle et future. La construction de ses stratégies amènera l'enseignant à ajuster avec souplesse tous ces éléments.

Ne seriez-vous tout de même pas d'accord que, tout compte fait, les décisions concernant les choix des contenus et des activités en classe appartiennent à l'enseignant?

A la lumière de ces constatations, l'époque où le rôle principal de l'enseignant se limitait à transmettre aux apprenants les savoirs linguistiques que lui-même avait acquis au cours de sa formation initiale et à évaluer l'acquisition de ces savoirs par les apprenants semble être définitivement révolue. L'enseignant conscient des objectifs généraux d'enseignement des langues formulés en résultat des recherches les plus récentes et des recommandations des institutions européennes, connaissant les besoins de ses élèves qu'il prendra soin d'identifier, cherchera par tous les moyens qui lui seront disponibles les réponses à quelques questions fondamentales pour la définition de ses stratégies:

5 LEGENDRE, R., (1993), Dictionnaire actuel de l'Education, Montréal/Paris: Gérin/Eska.

6 CECR, chapitre 6.3.4

- comment procéder pour identifier les besoins des apprenants?
- qu'est-ce que l'apprenant doit apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ses fins?
- comment diversifier son enseignement pour que chaque apprenant puisse y retrouver ce qu'il veut?

3.1.2. *Perfectionner ses ressources, choisir le matériel pédagogique et les outils adéquats*

Afin de mener à bien ses stratégies d'enseignement, adoptées dans le souci de répondre le mieux possible aux attentes des apprenants, l'enseignant ne peut plus se limiter aux compétences acquises dans le cadre de sa formation initiale. Il faut qu'il les considère comme des ressources de base et qu'il ressente la nécessité de les renouveler, actualiser et enrichir tout au long de sa vie professionnelle.

Il s'agit précisément:

- des ressources humaines (ses compétences linguistiques et pédagogiques, son expérience et celle d'autres enseignants, ses élèves);
- des ressources matérielles:
 - les supports qu'il choisit (méthodes, documents authentiques, didactiques, curricula);
 - les outils qu'il utilise (manuels, cassettes audio et vidéo, télévision, Internet).

Ceci dit, l'enseignant conscient du fait que l'on n'est jamais formé définitivement est amené à s'investir dans d'autres champs que ceux de l'enseignement au sens traditionnel du terme, ce qui devrait le conduire à:

- définir ponctuellement ses besoins en formation continue et à les signaler aux institutions qui en sont responsables, en vue de se former tout au long de l'exercice de sa profession;
- suivre de près le développement de la didactique des langues, une science évolutive qui n'est pas « (...) un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois individuel et collectif »⁷ pour réaliser le mieux possible les objectifs fixés et innover, non seulement en vue de sa propre satisfaction, mais aussi de celle des besoins et attentes des apprenants et de la société en constante mutation;
- connaître et savoir utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les appliquer. Dans la société de connaissances, leur emploi s'avère non seulement utile, mais strictement indispensable et aucun enseignant ne peut négliger ce fait à l'heure actuelle en restant à l'écart.

Pour plus de détails, veuillez consulter plus loin le chapitre « Nos ressources ».

3.1.3. *S'auto-évaluer*

Nous espérons que vous serez d'accord que le désir des enseignants d'observer les effets de leur action pédagogique est tout à fait compréhensible. Seriez-vous également prêts à partager l'avis que réfléchir sans cesse à ce qu'on fait, se demander comment on le fait et si on le fait bien, bref porter un regard critique sur ses propres stratégies d'enseignement en vue d'en rechercher les meilleures, constitue une tâche importante et indispensable pour la gestion de sa profession d'enseignant ?

Une auto-observation rationnelle est un des fondements nécessaires pour la construction de son autonomie. L'essentiel est de vouloir se poser des questions, même si les réponses ne viennent pas tout de suite, car « ... toute question que se pose un enseignant, en effet, est une bonne question par le fait même qu'il se la pose ».⁸

7 GALISSON, R., PUREN, C. La formation en questions, Clé International 1999 / ISBN 2001

8 GALISSON, R., PUREN, C., op. cit., page 7

Se poser des questions signifie évoluer, innover et s'améliorer pour sa propre satisfaction et celle de ses apprenants. Un enseignant débutant peut essayer de trouver les réponses auprès de ses collègues plus expérimentés qui constituent pour lui une ressource humaine importante. Une bonne coopération entre enseignants facilite le travail des jeunes enseignants avant qu'ils n'acquière leur propre expérience.

Un enseignant soucieux des effets de son enseignement et passionné par son métier ne risque pas de tomber dans la routine, la pire « maladie » de l'enseignant à laquelle il est difficile de trouver un remède efficace en dehors de soi-même.

L'ensemble des compétences attendues des enseignants est tel qu'il est impossible que chacun d'eux puisse les parfaire individuellement dans leur totalité. C'est pourquoi une bonne gestion de cette profession entraîne la nécessité d'une formation collective, à développer et à exercer au sein d'équipes, par le biais de projets de formation mis sur pied dans leur propre établissement, en équipes composées d'enseignants d'autres écoles de leur ville ou dans le cadre des programmes européens.

3.2. Enseigner une langue vivante

Autrefois, les apprenants étaient, dans la plupart des cas, des consommateurs passifs de l'enseignement d'une langue étrangère qui leur était le plus souvent proposée par leur établissement. En conséquence, ils étaient peu motivés et peu convaincus de l'utilité d'apprendre. Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, dans la nouvelle réalité européenne, une évolution importante s'est opérée dans la mentalité des apprenants en langues. Leur attentes, objectifs et motivations ont beaucoup évolué. L'apprenant, plus motivé et plus conscient, veut gérer son apprentissage. Ce n'est plus lui qui doit s'adapter à la manière d'enseigner de son professeur, c'est l'enseignant qui devra s'adapter aux différentes manières d'apprendre de ses élèves.

Son rôle consiste à :

- tenir compte de leurs capacités individuelles;
- encourager ses apprenants dès la première leçon;
- leur donner envie de continuer, car l'apprentissage des langues est l'affaire de toute une vie.

A l'heure actuelle, enseigner signifie donc davantage: aider, conseiller et guider les apprenants de plus en plus autonomes et responsables de leur apprentissage que transmettre des savoirs.

3.2.1. *Transmettre aux apprenants les savoirs, les savoir-faire langagiers, les savoir-être et les savoir-apprendre*

Le rôle des enseignants en langues vivantes a pendant longtemps consisté à transmettre aux apprenants les savoirs qu'eux-mêmes avaient acquis au cours de leur formation initiale. Ils préparaient leurs élèves aux exigences des examens, réalisaient des programmes en vigueur sans se poser la question de savoir si et comment les apprenants pourraient utiliser leurs acquis dans l'avenir.

Les méthodologies actuelles sont orientées vers une approche communicative des langues vivantes qui vise à développer chez les apprenants une véritable capacité à communiquer dans la langue étudiée, voire la pratiquer effectivement et l'utiliser dans des situations réelles de communication. La question fondamentale que tout enseignant doit se poser actuellement est: « Qu'est-ce que l'apprenant doit apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ses fins ? »

Il est donc logique et indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins de l'apprenant pour pouvoir lui proposer un apprentissage vraiment utile.

« Cela ne signifie cependant pas qu'il s'agit d'offrir un enseignement qui réponde aux demandes des élèves, mais de mettre en place des *offres* d'enseignement diversifiées dans lesquelles chaque élève se

situera et prélèvera ce qui lui convient le mieux. C'est à l'enseignant qu'il appartient de gérer ses offres, de les individualiser, de les transformer en possibilités authentiques pour l'élève et utile à celui-ci ».⁹

Pour être capable de communiquer dans des situations réelles, en dehors du savoir linguistique, l'apprenant doit acquérir un certain nombre **de savoir-faire (aptitudes)** et de **savoir-être (attitudes)** qui lui seront utiles dans ses contacts avec des utilisateurs compétents d'une langue - y compris des locuteurs natifs, qui lui permettront de les comprendre à l'oral et à l'écrit et de se faire comprendre par eux.

Les chapitres 2.1.1, 5.1.2 et 5.1.3 du *Cadre européen commun de référence* proposent un classement des aptitudes pratiques et des savoir-faire dont l'apprenant aura besoin pour communiquer efficacement, ainsi que des savoir-être que l'apprenant devra développer, dont il devra disposer pour pouvoir apprendre, communiquer et pour pouvoir développer en lui une personnalité interculturelle.

Dans l'acquisition de ces aptitudes et attitudes, **la tâche de l'enseignant consiste à aider les apprenants à apprendre en les mettant dans les meilleures situations d'apprentissage, à les guider et à les conseiller.**

Au-delà de la transmission des savoirs et des connaissances, l'enseignant remplit donc le rôle de:

- référence;
- guide;
- médiateur;
- facilitateur de l'apprentissage.

L'enseignant ne peut pas apprendre à la place de l'élève. Quand il travaille – c'est pour faire travailler les élèves; quand il explique – c'est pour leur faire comprendre; quand il enseigne – c'est pour leur faciliter l'apprentissage.

Ne considérez-vous donc pas que la tâche suivante qui résulte de son rôle d'enseignant est de former les apprenants à l'autonomie et les encourager à l'auto-apprentissage ?

3.2. 2. Former les apprenants à l'autonomie

L'autonomie de l'apprenant, c'est sa capacité à gérer son propre apprentissage, à en être maître.

Tout comme chaque enseignant a ses propres manières d'enseigner, chaque élève a ses propres manières d'apprendre. Selon un des principes fondamentaux de la didactique, on n'apprend vraiment bien que ce que l'on veut apprendre et que ce dont on est responsable. L'enseignement est un processus d'individualisation de l'apprentissage et une des tâches que l'enseignant devrait y remplir est de former les apprenants à l'autonomie, leur apprendre à gérer leur apprentissage, à en être responsables. C'est les rendre conscients de leurs objectifs et des objectifs généraux de l'enseignement, c'est les rendre plus responsables et plus motivés, c'est leur **apprendre à apprendre.**

Former les apprenants à l'autonomie, c'est leur accorder « des libertés » nouvelles.

Dans l'application de la pédagogie centrée sur l'apprenant, qui n'est plus une mode, mais une réalité, le savoir-apprendre est une compétence comme une autre et la tâche de l'enseignant est d'aider les élèves qui n'y ont pas été formés à l'acquérir et à la développer.

En guidant ses élèves vers un apprentissage autonome, l'enseignant devrait inévitablement passer par les étapes énumérées ci-dessous, dont la liste n'est sûrement pas exhaustive:

- acquérir soi-même un savoir et un savoir-faire permettant de connaître les différents types de stratégies d'apprentissage;
- observer ses élèves afin d'apprendre à identifier les stratégies qu'ils utilisent (si tel est le cas) dans la réalisation de diverses activités de classe;

9 PORCHER, L. Le français langue étrangère

- repérer les stratégies utilisées par les élèves les plus « débrouillards »; les analyser avec tous les élèves pour les amener à en prendre conscience et pour faire découvrir les stratégies les plus « rentables » par ceux qui ont rencontré des difficultés dans la réalisation d'une activité donnée;
- proposer d'autres activités dans la réalisation desquelles les élèves pourront réutiliser ces stratégies;
- réfléchir à la constitution de paires/groupes d'élèves afin de faciliter l'acquisition par tous des stratégies efficaces.

Grâce aux nouvelles technologies et supports, grâce aux contacts plus faciles et plus fréquents entre les jeunes de différents pays, un apprentissage aléatoire est devenu possible et accessible à tous les apprenants. L'enseignant se trouve ainsi obligé de fonder son enseignement également sur les ressources, les supports et les outils dont disposent ses apprenants. Il doit en tenir compte pour que cet apprentissage hors système scolaire ne constitue pas une concurrence à son propre enseignement, mais, au contraire, que ce soit un complément, un enrichissement auquel il encouragera et incitera tous ses élèves.

La nouvelle tâche de l'enseignant est donc de développer chez l'apprenant la prise de conscience de toutes ces possibilités, de lui apprendre à choisir du matériel de valeur, de l'habituer à se fixer des objectifs réalistes, de l'entraîner à l'auto-évaluation.

Les enseignants et les apprenants se retrouvent ainsi de plus en plus comme **partenaires** dans le processus d'enseignement/apprentissage.

3.2.3. Enseigner la compétence plurilingue et pluriculturelle

L'Europe « se rétrécit » et les élèves d'aujourd'hui ne peuvent pas prévoir dans quel pays ils auront à vivre et à travailler, avec quelles langues et quelles cultures ils seront confrontés. Ils doivent donc de plus en plus se sentir les « **citoyens de l'Europe** » ouverts à sa diversité linguistique et culturelle, capables d'en apprécier la richesse.

Il semble donc important que tout enseignant en langues sache sortir « du petit jardin » de la langue et culture qu'il enseigne pour éveiller l'intérêt des apprenants vis-à-vis d'autres langues, d'autres peuples et d'autres cultures et leur faire comprendre que la langue et la culture qu'ils apprennent ne sont qu'un élément du patrimoine commun européen linguistique et culturel dans lequel il est nécessaire de savoir relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles.

Dans cette réalité, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus de maîtriser une, deux ou plusieurs langues – chacune de son côté, mais plutôt de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle par laquelle il faut entendre la « **compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures** ». ¹⁰

Dans la compétence plurilingue, toute compétence partielle, même très restreinte et imparfaite, trouvera sa place. Rien que savoir dire bonjour, merci, pardon ou s'il vous plaît dans quelques langues peut être utile, enrichissant et satisfaisant, surtout dans la situation des premiers contacts.

Auparavant, en commençant l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, on préférerait oublier les compétences acquises dans une autre langue. Dans la compétence plurilingue, chaque **compétence partielle** enrichit et rend possible des combinaisons variées et l'apprentissage de plus d'une langue étrangère prend alors une nouvelle signification et importance. Dans cette perspective, l'acquisition de compétences partielles en quelques langues place l'apprenant dans le cadre de cultures variées et implique le développement d'une « *personnalité interculturelle* », ce qui pour beaucoup constitue en soi un but éducatif important.

La prise de conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures réduit les stéréotypes et les préjugés, mène à un dépassement de la relation ethnocentrique à la langue et à la culture « *maternelle* », rend les apprenants capables d'établir une bonne relation entre leur culture d'origine et les cultures étrangères. La

10 CECR, op.cit.

compétence interculturelle permet d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, d'aller au-delà des relations superficielles stéréotypées.

L'expérience diversifiée de l'altérité enrichit, permet de relativiser et de mieux comprendre le monde, mais, avant tout, elle aide les apprenants à construire leur propre identité langagière et culturelle.

4. Evaluer

En plus des rôles présentés ci-dessus (point 2.1.), il y a en encore un qui revient à l'enseignant - celui d'évaluateur des acquis de ses élèves.

Il n'est pas dans notre intention d'analyser ici les divers types d'évaluation; c'est pourquoi nous nous permettons de renvoyer les enseignants désireux de les connaître et de les analyser en détail au *Chapitre 9* du *Cadre européen commun de référence* consacré entièrement à cette problématique.

Ce qui nous semble plus important, c'est de jeter ensemble un regard nouveau sur le rôle d'évaluateur qui revient à l'enseignant, comme nous l'avons fait dans le cas de ses autres rôles. Nous pensons également qu'il faut réfléchir en commun aux outils d'évaluation et à la formation des apprenants à l'auto-évaluation.

A l'heure actuelle, évaluer veut davantage dire montrer aux apprenants ce qu'ils ont bien fait et ce qui leur reste encore à faire, plutôt que leur faire voir ce qu'ils ont mal fait.

4.1. Evaluer les acquis des apprenants

En règle générale, l'évaluation est un moyen de mesurer le degré d'acquisition de ce qui a été enseigné en liaison avec les objectifs de l'enseignement/apprentissage définis dans les programmes en vigueur que l'enseignant doit respecter.

Fondée sur ce principe, l'évaluation est l'outil que l'enseignant emploie pour évaluer son enseignement. Une telle évaluation a pour lui une importante fonction diagnostique, à condition toutefois qu'il en tire des conclusions qui, en fonction des effets obtenus, lui permettront de réfléchir à l'efficacité de son enseignement.

Cependant, selon les spécialistes en matière de didactique des langues, ce type d'évaluation est orienté sur la matière enseignée et ne mesure pas les compétences effectives des apprenants.

Réfléchissons-nous suffisamment à la façon dont nous procédons ? Ne seriez-vous pas d'accord que, dans beaucoup de cas d'évaluation, l'attention de l'enseignant est centrée sur la découverte dans les copies des élèves des fautes qu'ils ont faites, ce qui le conduit à calculer le nombre de réponses « fausses » (incorrectes) pour les soustraire des « bonnes » (correctes)?

Il nous semble qu'une telle évaluation est décourageante pour les apprenants, qu'elle éveille en eux un sentiment d'échec et entraîne une baisse de motivation. Afin de fournir à chaque apprenant, quelles que soient ses capacités, le sentiment que ses efforts ne sont pas voués à l'échec, ne serait-il pas plus opportun de totaliser les bonnes réponses, écrites ou orales?

L'enseignant qui voudra fournir aux apprenants un feed-back positif sur les effets de leur apprentissage, tout en les aidant à comprendre l'origine des erreurs commises et en leur indiquant comment corriger les fautes pour les éviter dans l'avenir, dépassera le rôle de contrôleur pour devenir guide et conseiller sur le chemin de l'apprentissage. Une telle évaluation aura pour l'apprenant une véritable valeur formative.

Evaluer positivement et non pas par la négative serait stimuler l'élève et maintenir sa motivation, la force génératrice de tout enseignement.

4.2. Connaître et utiliser divers instruments d'évaluation

Comme vous l'avez sans doute remarqué, les concepteurs de méthodes d'enseignement/apprentissage des langues ont suivi de près la « révolution » s'étant opérée en didactique des langues vivantes durant les dernières décennies. La plupart des méthodes fournissent à l'enseignant des outils qui facilitent la réalisation de sa tâche d'évaluateur d'une façon systématique et régulière.

Nous nous rendons compte que tous les enseignants et apprenants en langues n'ont pas un accès égal à ces méthodes modernes et qu'ils sont toujours contraints de travailler avec les méthodes élaborées d'après les approches antérieures.

Quoi qu'il en soit, pour piloter la progression des apprenants dans l'acquisition de diverses compétences (chapitre 5 du CECR), il est indispensable de rechercher de nouveaux instruments mieux adaptés pour la mesurer.

Dans les chapitres 3, 4 et 5, le CECR présente, comme outils de référence, des échelles de niveaux qu'il est utile de connaître. L'usage que vous en ferez dépend de la question de savoir si le programme que vous réalisez vise à développer chez les apprenants l'ensemble des compétences présentées dans le chapitre 5 ou s'il en prévoit l'acquisition de quelques-unes dans la langue que vous enseignez.

Le tableau 1 – Niveaux communs de compétences – échelle globale (chapitre 3.3) peut vous servir à identifier le niveau des élèves non débutants et par la suite à choisir le manuel adapté et à définir votre offre.

4.3. Former les apprenants à l'auto-évaluation, leur faire connaître les outils mis à leur disposition et leur apprendre à s'en servir

*« L'évaluation par chacun de ce qu'il a appris est un des principaux moyens par lesquels un apprentissage autodéterminé devient un apprentissage responsable ».*¹¹

L'apprenant responsable de son apprentissage a besoin d'être évalué pour suivre sa progression par rapport à son « point de départ », prendre conscience du « point » où il se trouve au moment précis de son apprentissage et pour mieux définir le « point » vers lequel il veut (doit) se rendre en vue de réaliser ses objectifs.

Pour les apprenants formés à l'autonomie, l'évaluation faite par l'enseignant peut s'avérer insuffisante et la manifestation du besoin d'auto-évaluation sera la conséquence logique et la preuve évidente de leur autonomie.

L'approche communicative dans l'enseignement des langues et le développement des technologies de l'information et de la communication ont entraîné l'élaboration de nouveaux supports pédagogiques et de nouveaux outils d'évaluation, mieux adaptés à la mesure des compétences des apprenants.

La plupart des méthodes modernes d'enseignement contiennent des batteries d'exercices permettant aux élèves de suivre de près et de façon autonome leur progression dans l'acquisition des compétences.

La tâche de l'enseignant consistera à les informer des outils d'auto-évaluation mis à leur disposition dans la plupart des manuels les plus récents, à les inciter à chercher d'autres publications et sources contenant d'autres outils d'auto-évaluation, à les guider dans leurs recherches.

A l'usage de l'enseignant qui s'est fixé la tâche de conduire ses élèves vers un apprentissage autonome, le CECR propose (dans le chapitre 3 cité ci-dessus) comme outil de référence le tableau 2 – Niveau commun de compétences – grille pour l'auto-évaluation. Ce que l'on remarque immédiatement, c'est que cette grille est en rupture avec le système traditionnel des **quatre compétences** pour en proposer **cinq**.

Nous n'irons pas plus loin dans cette présentation, mais il nous semble que le point 3.3 du chapitre traitant des nouveaux rôles de l'enseignant en langues vivantes serait incomplet si nous omettions d'attirer votre attention sur un instrument tout particulier relatif à l'auto-évaluation – **le Portfolio européen des langues**.

11 PAGES, M., L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Dunot/Paris 1970

Conçu et réalisé par le Conseil de l'Europe (voir le chapitre 1 du présent document), le PEL est un document reconnu avec lequel tous les apprenants en langues peuvent faire le bilan de leurs capacités langagières et de leurs expériences interculturelles.

La valeur essentielle du Portfolio consiste en ce qu'il vise à motiver à apprendre les langues en contexte scolaire et extrascolaire. Etant un document personnel, il témoignera des capacités langagières et des compétences socioculturelles de son propriétaire, dans les situations de la recherche de formation ou d'emploi.

Au cas où ce document ne serait pas élaboré dans votre pays, n'hésitez pas à consulter le site de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe <<http://culture.coe.int/portfolio>>.

Nos compétences

Daina Kazlauskaitė

Qu'est-ce que les compétences? Quelles compétences devrait posséder un enseignant en langues vivantes pour assumer sa responsabilité, pour bien remplir ses rôles et ses tâches? De quelles compétences a-t-il besoin pour répondre aux attentes de ses élèves et les satisfaire? Qu'est-ce qu'il devrait savoir pour pouvoir guider ses élèves, pour les motiver, pour leur faire savourer ce merveilleux goût de parler une langue étrangère, de franchir les frontières d'une culture inconnue ... et, enfin, de pouvoir s'intégrer à l'Europe plurilingue et pluriculturelle?

Le petit Robert fournit plusieurs significations du mot « compétence », parmi lesquelles la suivante: « *connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières* ». ¹²

Qu'est-ce qui entre donc dans « nos compétences »? Ceci est une question complexe qui mérite beaucoup de réflexions, beaucoup de discussions. Si nous feuilletons un peu les œuvres linguistiques et didactiques, nous pouvons nous rendre compte de l'évolution du sens du mot "compétence" comme plusieurs linguistes s'y sont intéressés. Nous allons en mentionner quelques-uns dont les réflexions nous ont semblé les plus intéressantes. La notion de compétence langagière, qui appartient à N. Chomsky ¹³, consiste en une connaissance idéalisée de la grammaire, la plus proche possible de celle d'un natif. La nouvelle définition de la compétence proposée par D.Hymes prend en considération la connaissance du code, ainsi que celle de l'usage de ce code; autrement dit, la compétence en communication contient deux types de savoirs: savoirs linguistiques et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social et culturel. ¹⁴

La compétence a plusieurs composantes. Dans la version de Canale et Swain, la compétence en communication a quatre composantes: linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique ¹⁵. Elle en a autant chez S. Moirand: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle ¹⁶. Pour Stern, la capacité d'utiliser une langue étrangère repose sur la maîtrise des formes de la langue; la maîtrise intuitive du sens associé aux formes linguistiques, cognitives, affectives et socioculturelles; sur la capacité d'utiliser la langue en portant une attention maximale à la communication et une attention minimale à la forme et, finalement, sur la créativité dans l'utilisation de la langue ¹⁷. Suivant les auteurs mentionnés ci-dessus, le locuteur compétent est celui qui est capable de formuler et d'interpréter des messages en faisant usage des compétences énumérées.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* propose une synthèse du courant communicatif. Il nous donne le modèle de type actionnel, c'est-à-dire « centré sur la relation, d'un côté, entre les stratégies de l'acteur ... et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et dans des conditions données » ¹⁸. De cette façon, il distingue deux types de compétences: **compétences générales** et **compétences communicatives langagières**.

12 Le Nouveau Petit Robert, version électronique, Paris 1996

13 Noam Chomsky, né à Philadelphie en 1928, linguiste éminent, auteur et philosophe politique radical de réputation internationale, auteur de plus de 30 livres et d'une multitude d'articles
(voir plus: <http://www.k-films.com/distribution/films/chomsky/bio.html>)

14 voir HYMES Dell, "On communicative competence" in J. B. Pride and J. Holmes, Editors: Sociolinguistics. Penguin Modern Linguistics Reading, 1972

15 voir CANALE M., SWAIN M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in Applied Linguistics, vol.1, no 1

16 voir MOIRAND S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette 1982

17 voir *Fundamental Concepts of language Teaching*, Oxford University Press, 1983

18 Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Division des langues vivantes, Strasbourg, Didier, 2000, p. 8

I. Compétences générales

Dès le départ, nous pouvons dire, en empruntant la citation du livre *Langage et communication sociale*, que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social* ». ¹⁹

Pour communiquer, il est indispensable d'avoir plusieurs types de savoirs. Le cadre distingue, tout d'abord, la **connaissance de culture générale** (connaissance du monde), le **savoir socioculturel et interculturel**.

En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon les diverses intentions que l'on peut avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste absolument abstraite, détachée de la réalité. D'après le « *Cadre européen commun de référence pour les langues* », la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les aptitudes exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, car la langue doit être conçue comme un phénomène social, c'est-à-dire que le socioculturel devrait être considéré comme une compétence indispensable chez l'enseignant. Un enseignant compétent devrait être capable de:

- reconnaître les marqueurs de relations sociales;
- connaître les règles de politesse;
- comprendre les expressions de la sagesse populaire;
- reconnaître les différences de registre;
- reconnaître le dialecte et l'accent ..., ainsi que transmettre ces savoirs à ses apprenants (voir les chapitres précédents « Nos élèves » et « Notre responsabilité, nos rôles et nos tâches »).

La dimension socioculturelle existe depuis les années 1970, mais, avec l'apparition des nouvelles technologies, les aspects socioculturel et interculturel acquièrent de plus en plus d'importance. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pénètrent à toute vitesse dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui demande l'acquisition d'un nouveau profil de l'enseignant et une nouvelle méthodologie d'enseignement de la langue étrangère, c'est-à-dire le renouvellement des compétences. L'enseignant en langues étrangères doit obtenir en plus une formation technologique minimale indispensable. Un nouveau profil permettrait à l'enseignant de devenir protagoniste et non consommateur passif des produits multimédias. Pour y aboutir, il doit socialiser son savoir pour pouvoir réaliser une recherche linguistique et culturelle à partir de son propre contexte. Il est nécessaire également de posséder un savoir-être dans la relation interculturelle afin de garder son autonomie en reconnaissant la relativité de son code linguistique et culturel en fonction de la réalité **de l'Autre**, ainsi que de développer une plus grande compréhension des problèmes sociaux et éducatifs et de reconnaître la ressemblance et la diversité des valeurs de **l'Autre**, comme condition facilitatrice du processus d'échange. Ces nouvelles connaissances faciliteront une ouverture à **l'Autre** par l'explicitation élémentaire des affinités et des diversités culturelles. Dans le contexte d'utilisation des TIC, le savoir-faire méthodologique de l'enseignant change aussi, car il ne se concentre plus sur l'information linguistique en soi, mais sur l'habileté de la recherche et la maîtrise de ce contenu en vue d'une communication pratique. Il ne suffit plus de rechercher du matériel linguistique pour la classe de langues, mais de construire le processus de recherche d'une méthode pour l'utilisation de ce même matériel dans un but communicatif. L'enseignant cesse de socialiser le savoir purement linguistique pour prendre en charge la socialisation du savoir linguistique construit par la classe. Il lui faut alors favoriser une construction de la langue qui véhicule la culture de la classe. Comme vous avez pu le voir dans le chapitre précédent, l'enseignant a changé de rôle; il joue celui d'assistant pour faire travailler les apprenants en autonomie. Dans un environnement éducatif enrichi en matériel authentique et permettant l'échange avec les locuteurs natifs, l'enseignant oriente l'apprenant dans la découverte et l'acceptation des limites d'interprétation du sens de la langue en

19 BACHMANN C., LINDEFELD J., Simonin J., *Langage et communication sociale*, Hatier, Paris. 1981 (p. 53)

fonction du contexte social de celle-ci. Il l'oriente également pour qu'il puisse prendre conscience de la relativité de ses propres références linguistiques et culturelles en lui faisant comprendre **que la compétence culturelle acquise par les uns doit être apprise par les autres**. Dans la participation à des expériences linguistiques culturelles authentiques, l'enseignant devrait essayer de conduire l'apprenant au démontage de stéréotypes erronés. Pour aboutir à des résultats positifs, l'enseignant en langues est amené à renouveler sans cesse ses compétences, ainsi qu'à en acquérir de nouvelles (voir également le paragraphe 2.3. du chapitre précédent).

Pour résumer, nous pouvons dire que l'enseignant devrait posséder de très riches connaissances en culture générale pour pouvoir aider les apprenants à se développer intellectuellement et à acquérir une certaine autonomie d'apprentissage.

I.1. Savoir culturel et interculturel

Pour être efficaces dans une autre culture, les gens doivent s'intéresser aux autres cultures, doivent être assez sensibles pour observer les différences culturelles, puis ils doivent être disposés à modifier leur comportement comme une indication de respect pour les gens d'autres cultures. Un terme raisonnable qui résume ces qualités humaines est la sensibilité interculturelle.²⁰

La construction progressive des compétences culturelles et interculturelles ne peut pas se limiter à la connaissance et à la transmission d'informations historiques, géographiques, sociologiques sur le pays de la langue cible. Les règles de fonctionnement de la communication s'inscrivent à l'échelle plus large de la société. D'autres règles les justifient, les complètent: ce sont les règles qui portent sur les comportements admis ou rejetés, sur les valeurs et les croyances qui ont cours dans la société. L'enseignant doit acquérir lui-même et sensibiliser ses apprenants à des spécialités culturelles, c'est-à-dire les amener à prendre conscience à la fois des similitudes et des différences qui peuvent exister entre leurs pays et les pays dont ils apprennent la langue dans les usages sociaux, les coutumes, les mentalités, les institutions. Comme le Cadre l'indique, « *la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte* »²¹.

La sensibilité interculturelle se développe à travers les étapes "ethnocentriques" et "ethnorelatives". La propre culture de chacun de nous est, tout d'abord, éprouvée comme centrale pour la réalité, avec les autres cultures, autrement dit, par les étapes dites "ethnocentriques":

- la dénégation: la réalité des autres cultures n'est pas perçue du tout ou est niée par la construction de barrières psychologiques ou physiques au contact;
- la défense: l'existence de différentes cultures est reconnue, mais les autres cultures sont considérées comme étant inférieures en comparaison avec sa propre culture;
- la minimisation: sa propre culture est vue comme si elle était universelle;

et ensuite, par les étapes « ethnorelatives » qui sont basées sur la prise de conscience interculturelle que sa propre culture est seulement une représentation du monde parmi d'autres. Ces trois dernières étapes se manifestent par:

- l'acceptation: les autres cultures sont acceptées comme ayant la même valeur;
- l'adaptation: nous nous adaptons aux autres cultures et devenons suffisamment à l'aise pour communiquer;
- l'intégration: nous acquérons assez d'expérience pour inclure les visions du monde d'autres cultures.

20 BHAWUK, D.P.S. et BRISLIN, R. "The Measurement of Cultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism", *International Journal of Intercultural Relations* 16 (1992), p.416

21 Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Division des langues vivantes, Strasbourg, Didier, 2000, p.83

I.2. Compétence socioculturelle et dimension plurilingue et pluriculturelle

« Sans culture commune, les hommes d'aujourd'hui ne peuvent être reliés et ils doivent se contenter d'être juxtaposés ».

(Claude Tannery)

Le modèle de l'intermédiaire culturel a été proposé pour le Conseil de l'Europe par Michael Byram et Geneviève Zarate dans un rapport intitulé « Définition, objectif et évaluation de la compétence socioculturelle ». Les auteurs mentionnés ont introduit le terme « d'acteur social » qui s'inscrit aussi bien dans un processus d'apprentissage que dans un parcours qui peut potentiellement traverser plusieurs sociétés.

L'acteur social reçoit en héritage une tradition et il transmet également des valeurs aux générations suivantes. Selon G. Zarate, il ne s'agit pas uniquement de l'enseignant qui transmet à d'autres, mais de tous ceux qui s'inscrivent dans un parcours plurilingue et pluriculturel et qui vont transmettre des valeurs aux générations futures. Le niveau européen pourrait constituer un lieu de rencontres marqué par la pluralité. Les auteurs reprennent les quatre piliers de Delors et les interprètent sur ce point de vue de la manière suivante:

- Le savoir-être est une compétence indépendante d'une langue étrangère donnée, dans la mesure où le savoir-être est transposable à d'autres langues. De cette façon, l'apprenant peut acquérir des savoir-être dans une langue et se constituer des acquis pour l'apprentissage d'autres langues;
- Le savoir-faire est une compétence qui dépend de l'apprentissage d'une langue donnée. Le savoir-faire s'appuie sur la spécificité des relations entre la langue ou la culture cible et celles de l'apprenant;
- Les savoirs sont la compétence la mieux identifiée et la plus visible qui dépend de l'apprentissage d'une culture donnée;
- Le savoir-apprendre constitue une compétence de synthèse, regroupant les trois autres, et qui est indépendante d'une culture donnée, mais qui est le produit de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères.

Donc, pour résumer tout ce qui a été dit ci-dessus, nous pouvons dire que l'acceptation la plus large du concept de culture intègre des objets matériels (utilitaires ou esthétiques), des techniques et des pratiques de tout ordre (nourriture, langue, façon de vivre, organisation sociale, etc.), des formes mentales (manière de penser et de sentir ...) et la façon d'assembler entre eux ces divers éléments. L'enseignant en langues, outre ses compétences linguistiques, doit alors être capable:

- de stimuler la capacité des apprenants à partir de leur propre connaissance pour la découverte d'autres peuples, d'autres cultures;
- de proposer la confrontation avec d'autres jugements de valeurs;
- de rechercher l'intérêt de la différence;
- d'aider les apprenants à prendre conscience des stéréotypes qui sont véhiculés et de les aider à les démystifier;
- de contribuer au développement de la personnalité, à l'intégration sociale, à l'ouverture sur le patrimoine de la société dans laquelle ils vivent.

Il est évident que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères privilégie l'accès à une autre culture. L'Europe d'aujourd'hui promeut une diversité linguistique et culturelle à travers la reconnaissance des langues minoritaires et régionales. Elle propose également la définition de la langue et de la culture et du patrimoine culturel européen.

Bibliographie

BACHAMANN C., LINDEFELD J., SIMONIN J., Langage et communication sociale, Hatier, Paris 1981

BHAWUK, D.P.S. et BRISLIN, R. « The Measurement of Cultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism », International Journal of Intercultural Relations 16 (1992)

CARLO M., De l'interculturel, Clé International, Paris, 1998

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Comité de l'Education, Cadre européen commun de référence pour les langues, Division des langues vivantes, Strasbourg, Didier, 2000

HYMES Dell, « On communicative competence » in J. B. Pride and J. Holmes, Editors: Sociolinguistics. Penguin Modern Linguistics Reading, 1972

LEVY, P., Les technologies de l'intelligence, la Découverte, Paris, 1993

PAINCHAUD, G. Syllabus langue, Association canadienne des professeurs de langues secondes, M Editeur

CANALE M., SWAIN M. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » in Applied Linguistics, vol.1, no 1

MOIRAND S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette 1982

Sites Internet:

<http://www.ecml.at>

<http://www.linguatic.fba.uu.se>

<http://www.eduscol.education.fr/>

<http://dladl.u-strasbg.fr/>

<http://www.k-films.com/distribution/films/chomsky/bio.html>

<http://dladl.u-strasbg.fr>

Mes compétences au service du développement des compétences en communication linguistique de mes apprenants dans une approche orientée vers l'action

Márta Szálka

Pourquoi une approche basée sur la pragmatique?

Dans sa «déclaration de mission» initiale, le Cadre européen commun de référence donne une définition de base de l'approche adoptée qui est basée sur une perspective générale de l'utilisation et de l'apprentissage des langues.

«L'approche adoptée est basée sur la pragmatique dans le sens où elle considère les utilisateurs et les étudiants d'une langue comme des « agents sociaux », des membres de la société ayant des tâches (pas exclusivement en rapport avec les langues) à accomplir dans certaines circonstances données, ainsi que dans un environnement et dans un domaine particulier. Bien que la parole soit utilisée lors d'activités linguistiques, ces activités font partie d'un contexte social plus vaste qui est, à lui seul, capable de leur donner leur véritable signification ... L'approche pragmatique prend donc en considération les ressources cognitives, émotionnelles et intentionnelles, ainsi que toute la palette d'activités appliquées par l'individu. »

L'utilisation des langues est une haute complexité d'activités mentales, physiques et sociales. Une façon de mieux comprendre à quel point les tâches à effectuer sont complexes est d'examiner les structures de la connaissance encore plus complexes qui sont organisées dans le cerveau.

Il y a beaucoup plus au niveau de la connaissance que des concepts d'objets comme chat, chien ou table. Une partie importante de notre connaissance existe sous la forme de « concepts relationnels », par exemple quand nous prononçons le mot *frappe* (qui ? quoi ? avec quoi ?). En outre, il y a des formes plus complexes d'organisation conceptuelle; les concepts sont en relation les uns avec les autres de manière à refléter des structures temporelles, spatiales et casuelles de notre monde. Par exemple, pour représenter la notion d'un évènement (par exemple quand vous lisez vos résultats d'examen sur le tableau d'affichage), il est nécessaire d'avoir la structure de connaissance qui se rapporte à la lecture comme activité à des objets concernés (par exemple vous et le tableau d'affichage). Les structures de connaissance représentant ce type d'informations s'appellent diversement *schéma, cadres et script*.

Schéma

Avant que le sculpteur ne se mette à créer son œuvre, il a déjà développé une vision de sa sculpture, de ce à quoi elle ressemblera; de la même façon, quand le joueur de tennis frappe la balle, il sait quel devrait être son parcours. Le sculpteur et le joueur de tennis agissent tous deux en fonction de leur vision et des circonstances, c'est-à-dire de la taille et de la forme de la pierre ou de la position de la balle. Ayant perçu le résultat de leur acte, ils ajustent leur action en fonction des nouvelles circonstances et ainsi de suite jusqu'à la réussite totale de l'entreprise; jusqu'à ce que la sculpture soit terminée ou que la partie soit gagnée.

Le sculpteur et le joueur de tennis ont bien appris et exercé leur métier.

A chaque instant, cette activité professionnelle dépend:

- des circonstances données;

- des événements précédents;
- des projets et des prévisions de l'agent.

Le joueur de tennis ne fait jamais de mouvements totalement inédits, il se base sur une série de mouvements exercés bien des fois auparavant. Néanmoins, il ne répète jamais exactement les mêmes mouvements, car la situation est toujours différente. Par contre, sans entraînement, il ne pourrait gagner la partie.

Les schémas sont une série d'expériences données qui dirigent nos actions et sont ajustées à des circonstances externes.

Les schémas jouent un rôle important pour résoudre des tâches linguistiques et quotidiennes. Quand deux interlocuteurs engagent une conversation, tous les deux ont quelques images mentales des étapes du résultat de leur communication. Ils projettent mentalement au moins une partie de leurs actions, sélectionnent des stratégies appropriées pour atteindre leur but. Ils les réajustent de temps en temps à la nouvelle situation présentée en reconsidérant leur stratégie et leurs moyens de communication. Ainsi, leur conversation suit un modèle prévisible et elle reste en même temps imprévisible.

Script

Des scientifiques cognitifs se sont intéressés à capturer la connaissance utilisée par l'homme pour comprendre les textes étendus comme celui-ci:

Ruth et Mark ont déjeuné au restaurant aujourd'hui. Ils ont aimé le repas, mais s'inquiétaient du coût. Néanmoins, quand l'addition est arrivée après la glace, ils furent agréablement surpris par la somme plutôt modérée.

En lisant ce passage, nous utilisons nos connaissances pour supposer que le repas était au restaurant où ils ont pris leur déjeuner et de la glace et que l'addition n'est pas arrivée en marchant vers eux, mais qu'elle a probablement été amenée par le serveur. Selon l'argumentation des psychologues, on doit avoir des schémas prédictifs pour pouvoir tirer ces conclusions et remplir les aspects restant implicites de l'évènement. Les schémas spécifiques proposés par ces psychologues étaient des scripts. Les scripts sont des structures de la connaissance qui encodent les successions stéréotypées d'actions dans les évènements de tous les jours. Par exemple, si vous mangez souvent au restaurant, vous aurez un script de type «manger au restaurant». Ce script de restaurant encode les actions typiques dans ce scénario avec le type d'objets et d'acteurs qu'on peut rencontrer dans ce contexte.

Une expérience

Il y a des expériences célèbres pour démontrer comment les gens utilisent des schémas et des scripts pour interpréter des perceptions, des évènements et des textes. Voyons un exemple. Nous demandons aux participants de l'expérience d'essayer de comprendre ce qui se passe dans l'histoire suivante où des éléments de cohésion manquent:

1. Provo était une principauté pittoresque en Candalonia.
2. Corman était l'héritier du trône de Candalonia.
3. Il s'ennuyait d'attendre.
4. Il a pensé que l'arsenic ferait l'affaire.

En interrogeant les gens sur leur version de l'histoire, il y a de fortes chances que la majorité y ait inclus une lutte pour la succession au trône et un empoisonnement, bien qu'aucune de ces suppositions ne soit explicitement mentionnée dans les phrases. Il faut croire que nous possédons un héritage commun de scripts narratifs et lorsque les événements restent implicites (il y en a toujours), nous faisons appel à ces scripts pour combler les lacunes. Il est tellement naturel de tirer une conclusion pour faciliter la compréhension que nous ne sommes souvent pas conscients de le faire. *Activer nos schémas et scripts est une partie importante de la réception et de l'interprétation, tout comme la planification et la production.*

On connaît bien des situations stéréotypées, mais on peut également se débrouiller avec l'imprévu (par exemple un accident). En outre, il y a des situations pour lesquelles nous ne pourrions avoir de script, mais auxquelles nous réussirons à réagir en se donnant un objectif. C'est-à-dire que nous devons avoir une série de structures plus abstraites qui nous permettent de surmonter la structure rigide des scripts et de comprendre les actions et les buts des autres dans des situations jamais expérimentées personnellement. Nous appelons de telles structures des plans.

Les tâches et leurs rôles dans l'enseignement des langues

Les langues anciennes ont d'abord mis l'importance sur la phrase, puis sur le texte. Cependant, ce que nous connaissons déjà sur les schémas, les scripts et les plans d'une part et la nature sociale de la langue d'autre part nous encourage à penser dans un contexte plus large et à choisir la tâche comme la catégorie permettant de présenter l'objectif d'apprentissage.

Selon la définition du Cadre européen commun de référence:

«Les tâches sont les caractères de la vie quotidienne dans les domaines personnels, publics ou professionnels. L'accomplissement des tâches par un individu comprend:

- *l'activation stratégique des compétences spécifiques;*
- *afin de mettre à exécution une série d'actions réfléchies;*
- *dans un domaine particulier;*
- *avec un but clairement défini;*
- *et un résultat spécifique.*

Les tâches peuvent être extrêmement variées en nature et comprendre des activités langagières plus ou moins importantes, par exemple:

- *créatives (peinture, rédaction d'histoires);*
- *basées sur les habilités (réparer ou assembler quelque chose);*
- *résolution des problèmes (jeu de patience, mots croisés);*
- *transactions des routines;*
- *participer à une discussion;*
- *faire une présentation;*
- *planifier un cours d'action;*
- *lire et répondre à un message.*

Une tâche peut être assez simple ou bien extrêmement complexe. Une tâche particulière peut comprendre un certain nombre d'étapes ou des sous-tâches cachées, par conséquent définir les frontières entre n'importe quelle tâche risque de devenir particulièrement difficile.»

Les tâches et la compétence linguistique

Dans la partie suivante, nous allons démontrer grâce à l'exemple des scénarios comment nous pouvons analyser une tâche sous forme de besoins linguistiques. Les scénarios ont des séquences conformes à des conventions sociales et culturelles. L'observation des structures permet une communication réussie. Les scénarios révèlent une communication authentique dans un contexte authentique et sont ainsi plus près de la réalité langagière que les fonctions isolées des langues. Les scénarios peuvent être groupés en catégories.

Texte	Pas/ Script	Compétences Linguistiques
P: Salut, Antonio. A: Salut, Pamela... Est-ce que tu peux me rendre un service, s'il te plaît?	Phase initiative	Grammaire: Verbe modal But communicatif: demander un service Marqueur de discours: nouvelle phase
P: Bien sûr. A: Je dois réserver un billet de train sur Internet et ils ont besoin d'un numéro de carte de crédit... Est-ce que tu pourrais me passer le numéro de ta carte de crédit... ils n'acceptent que des paiements par carte de crédit via le téléphone.	Orientation, justification	Stratégie: gagner du temps Stratégie: sauver la face Marqueur de discours: nouvelle phase
P: Je vois. A: Je pourrais te le rendre en liquide. P: D'accord... Pas de problèmes. Mm... Voilà ce que j'ai, une Master Card.	L'accord	L'accord Réception de l'accord Rhétorique de l'offre Stratégie: atténuation
A: Je vais seulement leur dire ton numéro. P: C'est celui-ci. A: Et ils me disent combien ça fait. P: Ca va. A: Oui, je peux l'arranger.	Information en continu	Déclaration sous forme de question Stratégie: atténuation Langage axé sur le contexte – référence spatiale
P: D'accord et ramène-la dès que tu as fini. A: D'accord.	Phase de clôture	Communication phatique Rhétorique de l'offre modale Marqueur de phase: fin de dialogue
P: Merci, Antonio.		Rhétorique de remerciements

Comme nous l'avons démontré dans un scénario oral, une tâche peut être analysée à différents niveaux en fonction des compétences.

Composantes de l'exécution de la tâche

Contexte: temps, lieu, participants, rôles, information contextuelle, compétence sociolinguistique

Scripts ou schémas de communication: (pour la composition des textes ou pour leur interprétation)

Actes de paroles

Caractères discursifs

Caractères grammaticaux

Caractères lexicaux

Caractères phonologiques ou liés à l'orthographe

Dans la partie C, nous donnerons une liste de référence de certains points importants avec lesquels un enseignant doit être familiarisé afin d'aider les apprenants à développer leurs compétences en communication langagière dans un contexte orienté vers l'action.

Nos ressources

Anthony M. DeGabriele et Zoltán Poór

... Le riche héritage des diverses langues et cultures en Europe est une ressource commune de grande valeur à protéger et à développer ... un grand effort d'éducation est nécessaire pour transformer cette diversité d'entrave à la communication en une source d'enrichissement et de compréhension mutuels. La diversité des langues à travers le monde est une ressource dans laquelle nous pouvons puiser. Il en découle que les élèves eux-mêmes sont les meilleures ressources que les enseignants puissent utiliser. Les élèves amènent au sein de la classe une diversité et une abondance de ressources et toute école ou communauté d'apprentissage digne de ce nom se doit d'exploiter ces valeurs. Pour cette raison, l'approche basée sur la pragmatique prend donc en considération les ressources cognitives, émotionnelles et intentionnelles, ainsi que toute la palette d'activités appliquées par l'individu en tant qu'agent social.

(Cadre européen commun de référence)

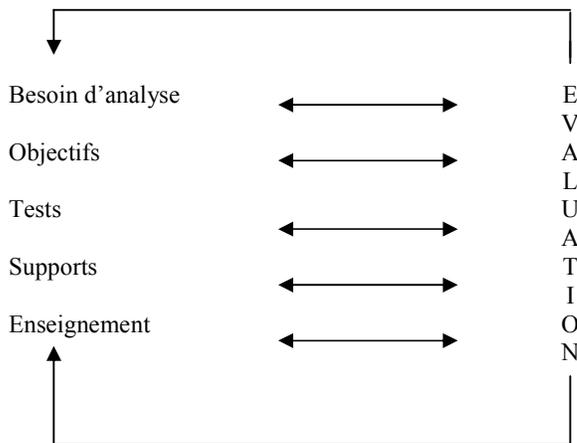
Dans le contexte de l'éducation contemporaine, les enseignants en langues prennent en considération les exigences des programmes d'études et des différents niveaux de programmes et organisent leur travail en accord avec les buts et les objectifs qui y sont spécifiés. En faisant cela, ils peuvent bénéficier de ressources et d'outils variés, lesquels aident les apprenants à déterminer des buts, identifier et satisfaire leurs besoins linguistiques, refléter leur progrès, évaluer et fixer leur réussite.

1. Le contexte scolaire

1.1. Le programme fait un compte-rendu général sur l'apprentissage de la langue, les buts et les expériences de l'apprentissage, l'évaluation et le rôle de la relation entre enseignants et élèves. Celui-ci spécifie également les questions de l'apprentissage et contient des suggestions sur comment les utiliser en classe (Nunan, 1988).

Le programme d'études est un outil permettant de prendre des décisions. Celui-ci identifie les besoins et les buts des apprenants, établit les fins et les objectifs; sélectionne et classe le contenu; organise les plans d'apprentissage appropriés et le groupement des apprenants; sélectionne, adapte et/ou développe les supports appropriés, les tâches d'apprentissage, l'estimation et l'évaluation des outils. Le programme a ses propres perspectives de classe, c'est-à-dire comment les concepteurs de programmes ont traduit en action les processus d'enseignement et d'apprentissage. La perspective de l'estimation et de l'évaluation du programme montre ce que les élèves ont appris ou n'ont pas réussi à apprendre en relation avec ce qui a été planifié et, en plus, nous pouvons constater ce qui a été appris sans être planifié (Nunan 1988).

Un programme d'études (linguistiques) comprend au moins six éléments, comme le démontre le dessin ci-dessous.



(Brown et Hudson, 2002)

Quand nous développons un programme, l'évaluation régulière des quatre éléments se met en place comme une formation, bien que l'évaluation sommaire soit également importante après une certaine période.

Effectuer des épreuves diagnostiques, progressives et axées sur la réussite nous aidera à comprendre si nos élèves ont besoin d'apprendre les objectifs, comment ils font pour acquérir les compétences linguistiques à partir des supports et dans quelle mesure les supports et les compétences linguistiques les aident à apprendre réellement. Ainsi, avant d'adopter, d'adapter ou de créer des supports, de tels tests sont essentiels pour éviter le gaspillage d'énergie et de ressources et il est important de s'assurer que les objectifs fixés et les supports présentés conviennent à nos élèves.

1.2. Le programme est basé sur le récit et le rapport de ce qui se passe réellement en classe concernant la question de savoir comment les enseignants et les apprenants utilisent le programme donné dans leur propre situation. Ces récits peuvent être utilisés pour effectuer des modifications ultérieures dans le programme, de façon à ce que le processus de développement soit continu et cyclique (Nunan, 1988).

Nous pouvons distinguer les *programmes orientés vers le résultat* ou *vers le processus*. Les programmes qui sont orientés vers le résultat mettent l'accent sur les connaissances et les compétences que l'apprenant doit acquérir comme résultat de l'éducation. Les programmes orientés vers le processus s'intéressent à l'expérience d'apprentissage en soi (Nunan, 1988).

Les programmes orientés vers le résultat peuvent être classés comme synthétiques ou analytiques et grammaticaux ou encore fonctionnels-notionnels.

Le *programme synthétique* suggère que les différentes parties du langage soient enseignées séparément pas à pas, de façon à ce que l'acquisition soit un processus d'accumulation progressive des parties jusqu'au moment où la structure complète de la langue est acquise (Wilkins, 1976).

Dans les *programmes analytiques*, les apprenants se retrouvent avec de gros morceaux de la langue dont les structures ont des degrés de difficulté variée. Le but (communicatif) d'apprendre la langue est au centre de ces programmes (Nunan, 1988; Wilkins, 1976).

Dans le *programme grammatical*, les données sont sélectionnées et classées selon la simplicité ou la complexité des notions grammaticales. Ceci suggère le chemin rigide d'une progression linéaire en introduisant et en maîtrisant chaque fois un point avant de passer au suivant (McDonough, 1981).

Le *programme fonctionnel-notionnel* prend en considération les aspects fonctionnels et de situation d'une langue utilisée. Les élèves et leurs propos communicatifs se retrouvent au centre de l'attention. Ceci établit les tâches d'apprentissage, fournit le langage du monde réel et mène à des activités réceptives avant de mettre la pression sur les élèves pour qu'ils produisent des performances (Finocchiaro and Brumfit, 1983).

Les programmes orientés vers le processus peuvent être identifiés comme des programmes de procédure, des programmes basés sur les tâches, des programmes basés sur le contenu et l'approche naturelle.

Le *programme de procédure* et le *programme basé sur les tâches* partagent le même intérêt pour les processus en classe, ce qui stimule l'apprentissage. L'un et l'autre fournissent la spécification des tâches et des activités que les apprenants engageront en classe (Nunan, 1988).

Dans le *programme basé sur le contenu*, le contenu linguistique et non linguistique spécifique, lequel fournit le point de départ pour le programme, est dérivé de différentes matières du programme d'études de l'école. Il existe un raisonnement pour sélectionner et classifier le contenu (Nunan, 1988).

Le but d'une approche naturelle est la compétence en communication. La compréhension précède la production. L'acquisition subconsciente est au centre. La production n'est pas forcée, mais facilitée (Krashen and Teller, 1983).

2. Ressources

Nous pouvons considérer les ressources et les supports comme tout ce qui peut être utilisé pour faciliter l'apprentissage d'une langue (Tomlinson, 2001).

Tomlinson (2001) a résumé les différents critères pour la classification des supports didactiques dans les catégories suivantes:

- instructifs, puisqu'ils informent les apprenants sur la langue;
- expérimentaux, puisqu'ils les exposent à la langue en l'utilisant;
- clarificateurs, puisqu'ils stimulent l'utilisation de la langue;
- explorateurs, puisqu'ils poussent à la recherche de la langue utilisée.

Nous pouvons distinguer les ressources qui facilitent l'apprentissage de la langue et répondent aux besoins des programmes en accord avec les critères concernant la perception. Ainsi, nous avons des catégories de *produits visuels et de techniques de visualisation*; des *ressources audio et voies de production audio*; des *moyens audiovisuels pour l'éducation* et des *approches de production vidéo*. La quatrième catégorie couvre les outils contemporains basés sur les *technologies de l'information et de la communication* (TIC), ce qui intègre les perceptions et la production linguistique (Poór, 2001).

2.1. Produits visuels et techniques de visualisation

Nous pouvons identifier les *techniques basées sur l'utilisation des produits visuels* ou ayant *pour but la visualisation sur l'initiative des élèves*, où le stimulus de paroles et la source essentielle de l'apprentissage (linguistique) sont fournis par l'impact visuel.

Ceci peut provenir de la source la plus naturelle, c'est-à-dire de l'aspect non verbal de l'interaction humaine. Ainsi, la source fondamentale de l'apprentissage est le comportement non verbal des enseignants, des autochtones face à la culture de la langue en question et aux autres étudiants.

Des moyens supplémentaires dans le cadre de l'éducation à caractère visuel peuvent être les différents types de tableaux (tableau noir, tableau blanc, panneau en flanelle, tableau avec des feuilles). Il est possible de les utiliser de façon statique et interactive en même temps. Nous pouvons placer les textes, les tableaux et les images de forme variée sur les précédents tableaux et/ou les utiliser de façon à ce que la

quantité d'information que nous souhaitons partager devienne le résultat de la coopération entre apprenants et enseignants en même temps. De grands morceaux de papier (posters) ou n'importe quoi d'autre à surface lisse placé même sur le sol, au beau milieu de la salle de classe, est utilisable de la même manière.

D'autres moyens traditionnels de présentation visuelle sont les ressources imprimées comme les manuels scolaires, les cahiers d'activités ou d'exercices, les dictionnaires publiés spécialement pour l'éducation linguistique. Cette catégorie peut être complétée par des livres, magazines, journaux, brochures et autres supports imprimés pour les membres des communautés linguistiques ciblées ou pour des personnes précises parmi eux.

Les cartes avec les mots, les expressions, les phrases et les données spécifiques à la culture de la langue en question (comme les dates, les noms des personnages importants, les endroits, les événements, etc.), les diagrammes, les tableaux de règles grammaticales, les posters avec des images variés et les cartes fournissent un impact visuel pour l'apprentissage de la langue et les performances linguistiques.

La projection des images en PowerPoint – les textes et les images – (c'est-à-dire les diapositives) ont pris la relève sur les images projetées auparavant par des technologies démodées des années 1950, 60 et 70 comme les projecteurs de diapositives.

La raison pour laquelle le rôle et la fonction des rétroprojecteurs n'ont pas été remplacés par des technologies digitales, c'est que le rétroprojecteur offre plus d'occasions d'impliquer les élèves dans des activités où ils manifestent spontanément leur performance linguistique sur la surface du projecteur et vous n'avez pas besoin pour cela d'un équipement très cher et sophistiqué. L'autre avantage d'un bon vieux rétroprojecteur est qu'il n'y a pas d'autre technologie qui vous permette d'exploiter le potentiel éducatif d'une technique appelée ombrage, c'est-à-dire quand les silhouettes d'objets variés placés sur la surface du projecteur encouragent les élèves à deviner, prédire, décrire la vision, c'est-à-dire à verbaliser leur pensée.

Le diorama avec les modèles de lieux (comme l'habitat des animaux), d'événements (comme un événement historique connu) et de différentes situations (comme les accidents de la circulation) peut fournir un stimulus plein de ressources aux étudiants – spécialement dans le contexte d'enseignement des langues primaires et professionnellement orientées – permettant d'examiner les détails, d'utiliser l'information reçue et de partager leurs conclusions dans un contexte valable où cela vaut la peine de communiquer.

La vraie valeur pédagogique du diorama est qu'il offre un stimulus visuel en 3 dimensions et que les élèves peuvent être impliqués dans sa production. La procédure d'enseignement des langues en soi peut incorporer le stade de la production, aussi bien que l'étape de l'exploitation de l'information complexe et des données qu'elle offre.

De même, ceci suggère de monter des décors dans et en dehors de la classe de langues en mettant l'accent sur des sujets ou des événements en rapport avec l'apprentissage de la langue.

Des mobiles suspendus sont de tels éléments visuels qui peuvent avoir la même fonction éducative que les tableaux grammaticaux ou les diagrammes transmettant des informations ou des données sélectionnées (comme des noms, des collections thématiques de question de vocabulaire, etc.); ils peuvent être accrochés sur le plafond ou sur n'importe quel objet assez haut dans la salle de classe (comme des lampes) et ils offrent un impact visuel en 3 dimensions. Les élèves peuvent participer à leur réalisation.

Nous pouvons classer les realia dans des catégories supplémentaires. Il est possible de distinguer des objets qui sont typiques de la culture de la langue cible, comme le casque d'un policier anglais ou des paquets, des boîtes, des récipients de produits, et des objets à utilisation universelle comme des corbeilles, des jouets de téléphone, etc.

Quelques-uns des realia pourraient appartenir aux deux catégories comme des marionnettes, des jeux de cartes ou des jeux de société. La raison pour laquelle ils sont spéciaux, c'est que les élèves eux-mêmes peuvent reproduire quelques-uns d'entre eux. Une activité très populaire des adolescents est le développement de jeux de société, ce qui pourrait être le produit final de la procédure d'apprentissage pour certains des élèves et une source d'apprentissage pour d'autres.

Ainsi, nous sommes déjà arrivés à un stade auquel la visualisation n'est pas seulement une technique pour améliorer la réception visuelle, mais aussi une approche pour encourager les étudiants à visualiser les concepts qu'ils reçoivent, après avoir reçu les données à travers la langue cible ou la culture de la langue cible. De cette façon, les activités au cours desquelles les élèves doivent mimer des histoires, réagir à des données d'une manière non verbale ou illustrer une histoire avec des dessins sont les aspects productifs de la visualisation. Ainsi, la visualisation est une sorte de contrôle de la réussite des élèves et peut également fournir des données aux autres.

2.2. Ressources audio et voies de production audio

La démonstration humaine au naturel est la première source pour acquérir et développer des capacités d'écoute. Même le vocabulaire de la langue maternelle indique que les parents et la communauté proche, donc la famille, jouent un rôle important en tant que modèle linguistique, ce vocabulaire étant initialement acquis à travers l'audition et l'écoute.

L'audition est une perception que certains reçoivent d'une manière passive, c'est-à-dire qu'ils sont récepteurs de séquences de sons. L'écoute et la compréhension orale sont pourtant de nature active. Il s'agit d'une série d'activités qui ont pour but d'obtenir des informations selon les besoins identifiés et l'intérêt (Byrne, 1976; Poór, 2001; Underwood, 1989).

Il est considéré comme acquis que quelqu'un comprend avec facilité la plupart des informations transmises dans sa première langue (langue maternelle). Le message communiqué peut être compris dû au fait que les données sont devenues compréhensibles grâce à la situation et au contexte (Krashen, 1987). Les stratégies de compréhension orale sont construites sur la notion des données compréhensibles. Au moment de l'écoute, nous suivons soit l'approche dite *de la base au sommet*, soit la *méthode descendante* (White 1998). Nous parlons de l'approche de la base au sommet quand nous construisons notre stratégie d'écoute sur la compréhension des éléments primaires de la langue – des sons individuels, des syllabes et des mots – dans un premier temps, en arrivant graduellement à la compréhension complète du message. L'approche descendante indiquerait une stratégie opposée de ce qui a été mentionné précédemment. Cela signifie que certaines personnes approchent la compréhension du message d'un point de vue holistique, ce qui est soutenu par la conscience des thèmes discursifs et le contexte dans lequel le message est communiqué.

Quand nous apprenons ou nous enseignons une langue étrangère, le rôle de la présentation humaine en direct par des enseignants, des autres apprenants ou par des visiteurs qui parlent la langue cible comme si c'était leur langue maternelle a toujours été important. Leur contribution à l'acquisition de la langue peut être complétée et soutenue par des technologies audio.

La radio, les magnétophones, les enregistreurs de bobine à bobine et de cassettes ont été utilisés comme des ressources authentiques pour l'apprentissage de la langue à partir du développement de la Méthode directe et de la Méthode audio-linguistique. Leur importance n'a pas diminué, bien qu'ils aient été remplacés par Internet ou la radio sur le web et par différents types d'enregistrements numériques.

Des ressources audio peuvent être distinguées en fonction de l'audience cible. Certains utilisent des supports enregistrés ou radiodiffusés spécialement faits pour l'apprentissage de la langue et les médias authentiques prévus pour les autochtones ou pour les gens habitant dans le pays de la langue cible.

Les supports dits imprimés enregistrent une langue structurée et classée faite pour des élèves ayant des compétences linguistiques variées. Même le contenu peut être sélectionné et classé en fonction des objectifs. Ils transmettent souvent des informations concernant la culture de la langue cible. Les auteurs des supports publiés ont tous des objectifs linguistiques, éducatifs et des principes en tête. Les supports de ce genre sont souvent enregistrés en studios équipés avec de la haute technologie, ainsi les bruits gênants sont évités. Les produits audio publiés sont souvent accompagnés par des livres d'activités.

La langue des enregistrements authentiques ou des enregistrements radio n'est pas structurée ou classifiée. Ces médias sont plutôt écrits et montés selon les principes du journalisme, du drame, des publicités, etc. que selon les principes de didactique. La majorité de ces ressources peut être comprise en

général par des gens qui partagent la compréhension de la réalité contemporaine en ce qui concerne la culture de la langue cible.

Il y a trois catégories supplémentaires que nous devons mentionner qui se rangent entre ces deux extrêmes.

Quelques éditeurs publient des supports d'enseignement qui sont développés à partir d'enregistrements radio essentiellement authentiques, accompagnés par des livres de l'enseignant et des livres d'exercices pour aider les professeurs et les étudiants à décoder le message communiqué à travers un langage non structuré et non classé. Les supports supplémentaires, essentiellement imprimés, ouvrent également les perspectives culturelles des ressources authentiques. Nous pouvons les appeler des produits audio authentiques publiés à nouveau pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Quand nous visitons les pays de la langue cible ou que nous rencontrons des personnes qui représentent la culture de la langue cible, nous pouvons nous rappeler les interviews ou autres genres de productions audio à utiliser avec les apprenants. Quand nous préparons des ressources de ce type, il faut avoir à l'esprit les besoins d'une salle de classe et des élèves. Si quelqu'un n'a trouvé aucun support publié dans le sujet qu'il veut présenter, une solution peut être de produire soi-même l'enregistrement. Les feuilles d'exercices et tout autre support supplémentaire peuvent être également créés sur l'initiative de l'enseignant. Le langage des personnes enregistrées n'est pas toujours structuré ou classé. Ils parlent comme ils ont généralement l'habitude de le faire. Ces enregistrements sont reconnus comme des ressources authentiques faites pour l'enseignement des langues.

Les radios nationales et les éditeurs de supports éducatifs produisent souvent les enregistrements dans leur propre pays. Les enregistrements audio contribuent à enseigner tout type de sujet à l'école, puisqu'ils sont écrits et enregistrés dans le pays de la langue cible, ayant en tête les principes didactiques propres au sujet, mais sans trop faire attention aux structures de la langue. Les supports de ce genre peuvent être utilisés également en salle de classe, bien qu'il faille adapter les feuilles d'exercices qui les accompagneront aux besoins des élèves et du standard. Ces ressources éducatives peuvent améliorer avec succès l'enseignement transcursculaire des langues.

Quel que soit le type d'enregistrement audio que nous utilisons, il y a un grand nombre de techniques à appliquer pour l'utiliser de façon active.

La musique a aussi joué un rôle important dans l'enseignement des langues. L'utilisation des enregistrements musicaux transporte les élèves dans un état de relaxation, ce qui est typique pour la suggestopédie et la relaxopédie.

Une autre application de la musique est qu'en l'écoutant comme fond sonore, elle inspire la communication. Le thème du théâtre peut être souligné par la vision des élèves quand ils écoutent la musique dans un état relaxé (Pohl, 1999). Ainsi, la musique les inspire à créer des histoires qui peuvent être jouées ensuite, visualisées avec des dessins faits par les élèves et écrits à la fin (Katchen, 1995; Taylor, 1992).

Les laboratoires ou les cassettes de langues les font travailler et ils sont typiques de la Méthode audio-linguistique, bien qu'ils ne soient plus trop utilisés au quotidien dans l'enseignement des langues. Cela vaut donc la peine de résumer quelle technique nous pouvons utiliser. Les cassettes faites pour l'application en laboratoires de langues suivent les principes de l'apprentissage dans le programme.

Les cassettes faites pour le laboratoire offrent les possibilités d'exercices suivants:

- Exercice en deux temps
 1. modèle et stimulus
 2. réponse de l'élève
- Exercice en trois temps
 1. modèle et stimulus
 2. réponse de l'élève
 3. exemple de réponse

- Exercice en quatre temps
 1. modèle et stimulus
 2. réponse de l'élève
 3. exemple de réponse
 4. réponse répétée par l'élève
- Exercice en deux et quatre temps
 1. modèle et stimulus 1
 2. réponse 1 de l'élève
 3. exemple de réponse 1 et stimulus 2
 4. réponse 1 répétée par l'élève et réponse de l'élève au stimulus 2.

(Dániel et Nádasi, 1976; Poór, 2001; Wallner, 1976)

La réponse des élèves peut être enregistrée au cours de n'importe lequel de ces exercices si nous voulons fournir une base de comparaison pour l'auto-évaluation des élèves. Ainsi, l'application en laboratoire de langues a montré un chemin à travers l'enregistrement des performances orales des élèves dans un but confirmatif. Ceci nous a menés à la production audio comme un moyen de faire des activités audio dans l'enseignement des langues.

Une autre raison d'enregistrer la performance des élèves est de créer des projets audio. L'activité qui mène à la production audio est le travail de projet. Le travail de projet est une série d'activités soigneusement planifiées et négociées à capacité multiple qui a été créée dans une atmosphère créative et coopérative, dans le but de créer quelque chose de tangible ayant une fonction dans la vraie vie. Le projet est le produit final d'une série d'activités décrites précédemment. Le fait d'être tangible et semblable aux choses qui ont une réelle fonction dans la vie réelle est un des critères les plus importants de ce projet. Dans le contexte du travail de projet audio, ce produit final peut ressembler aux caractéristiques de programmes radio de genre différent comme les infos, le journal météo ou sportif, les quiz, les publicités commerciales, les infos sur la circulation, les portraits de personnes, les pièces de théâtre à la radio ou les téléromans. Une autre option peut être l'enregistrement de lettres audio à des amis à l'étranger. Ce dernier produit est assez fréquemment utilisé dans des projets appelés boîte à chaussures, c'est-à-dire dans des projets d'échange entre classes ou entre écoles.

Quels sont les buts du projet de travail ?

- Aider les élèves à acquérir des compétences communicatives;
- Encourager l'expression spontanée à l'oral et à l'écrit;
- Renforcer les capacités linguistiques des élèves;
- Développer leur propre capacité à apprendre;
- Augmenter la capacité des élèves à lire des textes techniques, des textes d'utilité quotidienne ou des textes de la littérature de base;
- Aider les élèves à utiliser l'anglais en échangeant des idées, des sentiments et des informations avec les personnes d'une autre langue;
- Contribuer au développement intégral et social des élèves avec des moyens de méthodologie active basés essentiellement sur le travail de groupe.

(Fernández Carmona, 1991)

Les valeurs du travail de projet reposent sur le fait qu'il

- est centré sur l'élève et non sur le programme;
- est concentré plus sur des sujets ou des thèmes que des langues spécifiques;

- est basé sur les capacités et non sur les structures;
- met en doute le monopole des capacités verbales dans le succès de l'apprentissage;
- réforme la relation traditionnelle élève-enseignant;
- est basé sur la hiérarchie;
- a des effets sur la relation élève-élève parce qu'il crée une atmosphère plus coopérative que compétitive;
- s'intéresse à la motivation en ce qu'elle a de personnelle;
- encourage l'apprentissage à travers des activités et développe le sens de l'accomplissement, puisque la production finale est importante;
- encourage l'investigation indépendante;
- intègre les capacités linguistiques à d'autres capacités dans un contexte transcurriculaire.

(Poór, 2001)

L'évaluation du travail de projet met à l'épreuve le produit, donc le projet, quand les fonctions d'enregistrement audio fonctionneront dans la vie réelle comme tout programme radio. La prévision météo faite par les élèves peut agir comme point de départ à un jeu de rôle ayant pour but de discuter et de faire des projets pour le week-end par exemple.

2.3. Moyens audiovisuels de l'enseignement et approches de production vidéo

Dans l'histoire du développement des méthodes d'enseignement des langues, les Méthodes directe et audio-linguistique ont été suivies par la Méthode audiovisuelle comme résultat d'une recherche faite sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage en rapport avec les ressources utilisées. Si les données sont transmises par des moyens audiovisuels, c'est-à-dire si la vue et l'écoute sont impliquées, 50% de l'information reçue sera conservée à long terme dans la mémoire. L'efficacité peut être augmentée jusqu'à 70% si les données audiovisuelles sont accompagnées par la production orale des élèves. A l'origine, les diapositives sonores, plus tard les films sonores et la télévision éducative ont été utilisés. La meilleure pratique pour utiliser des moyens audiovisuels traditionnels a été réalisée par des enseignants qui se servent de cassettes vidéo et/ou de DVD (vidéo numérique) dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue.

La classification des vidéos en tant que partie intégrante de la procédure d'éducation linguistique est la même que celle des produits audio, c'est-à-dire des vidéos authentiques, des vidéos authentiques qui sont republiées pour l'enseignement des langues, des vidéos authentiques privées enregistrées pour l'enseignement des langues, des vidéos authentiques éducatives pour l'enseignement des langues.

L'avantage de la technologie vidéo est que nous pouvons également enregistrer la performance des élèves. Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'enregistrement peut aussi être un moyen de contrôle – d'auto-évaluation – au cours du travail de projet.

Dans la mesure où le travail de projet vidéo est concerné, il peut viser la production de programmes télévisés comme le journal, les prévisions météo, la transmission des événements sportifs, les quiz, les publicités commerciales, les infos sur la circulation, les portraits de personnes, les grands films, les téléromans, les sketches, les comédies, les films documentaires (introduisant les lieux, les traditions, les événements du passé, la nature, etc.), les défilés de mode, les spectacles de marionnettes, les histoires pour endormir les enfants, les vidéo-clips, les promotions vidéo (introduisant le travail et la vie des institutions ou des entreprises).

D'autres genres pourraient être le guide vidéo d'une ville ou d'une institution comme une école; la documentation vidéo d'une famille, les événements d'école ou de communauté; les lettres vidéo à des amis à l'étranger.

C'est en général les jeux de rôle et les exercices de prononciation isolée qui peuvent être enregistrés pour l'évaluation des camarades, du professeur ou de soi. Des procédés variés ont été élaborés pour appuyer cette idée (Loneran, 1984, Poór, 1997).

2.4. Technologies de l'information et de la communication

L'information numérique, c'est-à-dire opérée par l'ordinateur et les technologies de la communication d'aujourd'hui, nous offre une chance illimitée d'accéder à l'apprentissage auto-dirigé. Ainsi, les principes de l'autonomie de l'apprenant doivent être poursuivis quand nous créons un environnement d'apprentissage basé sur les TIC.

Nous pouvons utiliser les logiciels ciblés sur l'enseignement et l'apprentissage des langues; des ressources comme des banques de données, des dictionnaires et l'encyclopédie; des outils pour l'utilisation productive comme le traitement de textes et les programmes de traitement des données (Legenhausen, 1996).

Les formes les plus fréquemment rencontrées d'activités d'apprentissage des langues basées sur les TIC utilisent les multimédias, les dictionnaires électroniques et les pages web. Les différents projets internationaux inspirent les étudiants à communiquer entre eux en envoyant des messages électroniques. Dès que les étudiants sont capables d'exprimer leurs pensées seuls à seuls sur e-mail, il y a une chance réelle de les encourager à entrer dans l'espace de discussion sur Internet.

Des espaces de discussion en direct d'actualité, appelés MOO, offrent de nombreuses perspectives pour les enseignants en langues, un endroit où un thème peut être lancé entre les apprenants en langues.

Dès que nous pouvons contourner une histoire et repérer un problème, une simulation peut commencer, les élèves poursuivent l'histoire pour négocier une solution.

Cette application spécifique aux espaces de discussion en direct nous conduit dans le monde de la réalité virtuelle. Cette forme d'application est appelée VRML et elle offre la possibilité de visualiser des participants et les lieux de rencontre fictifs.

Divers programmes multimédias proposent le choix de l'autocorrection et de l'auto-évaluation et ils peuvent être la source de tests diagnostiques ou de connaissances. A l'aide des microphones intégrés et des caméras web sur l'ordinateur, certains multimédias intègrent la pratique de prononciation et des unités élémentaires pour l'interaction d'une manière comparative, ce qui, dans un sens, ressemble aux applications de laboratoires de langues.

Comme le travail de projet a contribué au développement des nouvelles technologies, cela nous donne la possibilité d'impliquer nos élèves dans la conception et la production des multimédias et/ou des pages web. Ce genre d'activités offre des possibilités d'apprentissage des langues, ce qui agit souvent sur d'autres gens comme une source d'apprentissage. Ceci est probablement le cas dans de nombreux projets européens au cours des coopérations entre écoles.

Avec le développement des approches humaines et basées sur les tâches dans l'enseignement des langues – souvent appuyées par les technologies traditionnelles et contemporaines, nous arrivons à un stade où les étudiant eux-mêmes sont évidemment une ressource essentielle. Le stade du développement des ressources linguistiques des élèves est un facteur primaire à considérer au moment d'établir l'applicabilité des tâches particulières ou pour la manipulation des paramètres des tâches: le niveau de connaissances, le contrôle de la grammaire, du vocabulaire et de la phonologie ou de l'orthographe requis pour effectuer des tâches, c'est-à-dire les ressources linguistiques, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'utilisation des langues comme l'aisance, la flexibilité, la cohérence, l'exactitude et la précision (Cadre européen commun de référence). L'apprenant en tant que personnalité en développement continu est devenu le médium intégrant de l'éducation des langues. Il ou elle ne projette, contrôle et n'évalue pas seulement sa propre performance, mais agit également en tant que source d'apprentissage sur les autres (y compris les enseignants) en terme de langue, de culture et de nature d'apprentissage et de développement.

Références

- ALLWRIGHT, D. (1981) What do we need teaching materials for? *ELT Journal* 36(1), 5-18 quoted in Tomlinson, B. (2001), *idem*
- BROWN and HUDSON (2002)
- BYRNE, D. (1976) *Oral English*. London: Longman
- DÁNIEL J. – NÁDASI A. (1976) *Nyelvi laboratóriumok (Les laboratoires linguistiques)* Budapest: Országos Oktatástechnikai Központ
- DUNBIN, F. and E. OLSHTAIN (1986) *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ CARMONA, R. – SEBASTIÁ DE LA CONCEPCIÓN, M. – MONTANES BRUNET, E. (1989).: *Developing Project Work in the English Classroom*. *English Teaching Forum*. 29/3. 45-47.
- FINOCCHIARIO, M. and C. J. BRUMFIT (1983) *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- HEAD, K and P. G (1997) *Readings in Teacher Development*. Hong Kong: Macmillan Heinemann.
- KATCHEN, J. E. (1995) *Tell It with Music*. *TESOL Journal*. 4/3. 28.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. and T. TERRELL (1983) *The Natural Approach (Approche naturelle)* Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International
- KURTAN Zs. (2001) *Idegen nyelvi tantervek (Projets de travail de langue étrangère)* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LEGENHAUSEN, L. (1996) *Computers in the Foreign Language Classroom*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- LONERGAN, J. (1984) *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCDONOUGH, S. (1981) *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.
- NUNAN, D. (1988) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- POÓR Z. (2001) *Nyelvpedagógiai technológia (Technologie de pédagogie linguistique)* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TAYLOR L. (1992) *Musical Icebreaker*. *Practical English Teaching*. June. 54.
- TOMLINSON, B. (2001) *Materials Development in Carter R & Nunan D (eds) Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 66-
- UNDERWOOD, M. (1989) *Teaching Listening*. London: Longman
- WALLNER, T. (1976) *Nyelvi laboratóriumi gyakorlatok, gyakorlatrendszerek (Les exercices de laboratoires de langues et les systèmes d'exercices)* Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ
- WHITE, G. (1998) *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- WILKINS, D. (1976) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

Nos élèves

Geneviève Girard

La pédagogie centrée sur l'apprenant nécessite, si nous voulons qu'elle porte tous les fruits que nous en attendons, que nous connaissions bien nos élèves. C'est dans la compréhension et la confiance réciproque que peut s'instaurer un climat propice à cette grande découverte qu'est l'apprentissage d'une autre langue. Demandons-nous donc qui sont nos élèves et ce qu'ils souhaitent pour leur vie d'apprenant et pour leur future vie d'adulte dans une Europe élargie où cultures et langues se mêleront de plus en plus.

I. Qui sont nos élèves?

I.1. En tant qu'individus

I.1.1. L'environnement

I.1.1.1. L'environnement régional

Nos élèves vivent dans une région où ils ont grandi et qui constitue une part importante de leur personnalité.

Interrogeons-nous donc dans un premier temps sur la perception qu'ils ont de la région dans laquelle ils vivent: quelle en est la géographie, le climat, la population, le mode d'habitat, les habitudes culinaires, les types de distraction ?

Ce qu'ils vont découvrir en apprenant une autre langue risque d'être très éloigné de ce qu'ils connaissent bien. Cette différence est à la fois un enrichissement et un défi, car il leur faut être ouvert à la diversité qu'ils vont rencontrer, sans pour autant rejeter comme « inintéressantes » les spécificités de leur environnement proche.

Certaines régions, proches d'une frontière, offrent déjà des caractéristiques variées; des échanges ont lieu pour le travail, les loisirs et les élèves ont déjà la possibilité de repérer les différences et de s'approprier certaines connaissances s'ils étudient la langue du pays voisin. Pourquoi ne pas tirer parti de tout cet ensemble de données ? Bien se situer dans son univers proche aide à appréhender d'autres "univers".

I.1.1.2. L'environnement culturel

Dans son cadre familial, l'élève a intégré différents types de comportements que toute vie en groupe requiert. Ces comportements peuvent varier d'élève à élève, mais ils procèdent tous, plus ou moins, de la nécessité de repérer comment les relations s'établissent entre les uns et les autres, comment on partage ce qu'on est, ce qu'on aime, ce qu'on critique.

Aidons nos élèves à mieux exprimer ce qu'ils sont pour qu'ils se connaissent mieux les uns les autres et acquièrent ainsi confiance en eux. Cette confiance est indispensable pour couler sa pensée dans celle d'une autre langue.

La culture est le mode partagé de "vie ensemble", mais c'est aussi ce qui lie l'individu au passé de son pays, à ses valeurs, aux différents arts dont ses ancêtres ont développé les plus belles réalisations. Découvrir une autre langue, c'est découvrir une autre histoire avec d'autres modes d'expression, une autre manière d'être. Cependant, pour que cette découverte soit enrichissante, l'enseignant peut aider les élèves, à partir de ce qu'ils connaissent de leur pays, à développer leur curiosité en leur posant des questions:

- comment s'organise ma journée ?
- qu'est-ce que l'école m'enseigne ?
- quels sont mes loisirs ?
- quels livres je lis ? Est-ce que je lis des livres étrangers ?
- quelle musique j'écoute ? Quels films j'aime ?
- qu'est-ce que je connais d'autres pays ?
- comment j'imagine la vie dans le pays dont j'apprends la langue ?

1.1.1.3. L'environnement social

Il semble que c'est en fonction de cet environnement que l'élève aura plus ou moins envie d'apprendre une autre langue. On peut donc se poser à cet égard plusieurs questions:

- ses parents connaissent-ils ou non des langues étrangères?
- ont-ils eu la possibilité de voyager dans d'autres pays?
- pensent-ils que parler d'autres langues est utile ?

Ici, il est nécessaire de se reporter au Cadre commun de référence pour que l'élève puisse saisir qu'il y a différentes façons d'être en contact avec d'autres langues: ce peut être par rapport à un cousin, à un voisin, à un ami. Même si la langue qu'il va étudier n'est pas celle que parle ou connaît telle ou telle personne de son entourage, l'élève peut déjà être sensibilisé aux sonorités autres et percevoir les différentes facettes de toute langue.

1.1.2. Les données psychologiques et intellectuelles

On sait que chaque élève a sa propre psychologie, son propre mode de réaction à la nouveauté. Cependant, sans aller jusqu'à dire que chaque élève est entièrement différent d'un autre élève, ce qui rendrait toute approche un peu théorique complètement vaine, il convient de se demander à quel type appartient tel et tel élève: est-il auditif ? Est-il visuel? A-t-il l'esprit synthétique ? A-t-il plutôt un esprit d'analyse ?

Afin de s'adapter le mieux possible aux différents élèves, il semble utile que l'enseignant varie les approches. Ce qui ne convient pas aux uns conviendra peut être aux autres. La grande diversité des exercices est un gage de réussite. Certains sont plus auditifs et auront de grandes facilités à comprendre des messages oraux; d'autres seront plus visuels et se sentiront plus à l'aise à l'écrit. Chaque élève doit donc trouver le type de travail qui lui convient dans un premier temps, pour qu'ensuite visuels et auditifs travaillent en parallèle pour augmenter les chances de bons résultats.

Il convient également de permettre aux élèves de développer leur esprit d'analyse et de synthèse, en proposant des tâches différentes. Une progression pourrait être la suivante:

- découverte de nouveaux faits;
- analyse de ces faits par rapport au connu;
- intégration de ces faits dans les connaissances bien maîtrisées (donc synthèse), ce qui permet un retour en arrière et la constitution d'une cohérence interne des données;
- mémorisation (appel à la mémoire à court terme et à long terme).

L'âge, le type d'éducation reçu dans la famille, les résultats scolaires antérieurs sont, avec d'autres, des données que l'enseignant doit pouvoir connaître et évaluer régulièrement:

- mes élèves ont-ils bénéficié ou non d'un enseignement précoce ?
- aiment-ils lire ?

- aiment-ils partager avec leurs parents ce qu'ils font en classe ?
- travaillent-ils volontiers avec des amis de leur âge ?
- ont-ils la possibilité de voir des émissions, des films en langue étrangère ?

I.2. En tant que groupe

I.2.1. L'environnement régional/local

Le groupe "classe" fonctionne comme une entité qui a sa propre histoire, ses propres habitudes. Par rapport à la ville, à la région, il peut y avoir hétérogénéité si certains élèves viennent d'emménager. L'accueil des "nouveaux" est le moment de faire connaissance. Plusieurs questions peuvent être posées:

- les élèves se connaissent-ils ? S'ils se connaissent bien, les craintes, les timidités s'effaceront facilement.
- étaient-ils dans la même classe l'année précédente ?
- depuis combien de temps apprennent-ils cette langue ?
- apprennent-ils d'autres langues? Si oui, lesquelles ?
- parlent-ils d'autres langues dans leur famille ? Avec des parents ?
- quelles sont leurs habitudes de travail ?

L'enseignant a besoin de savoir ce qui s'est passé avant, ce que chacun a appris ou n'a pas appris, ce qui est bien maîtrisé, ce qui est fragile, etc. Un bilan semble nécessaire pour qu'il connaisse bien son nouveau public en début d'année. Des tests peuvent être proposés aux seules fins d'aider l'élève à mieux se situer par rapport à ce qu'il a déjà fait et par rapport à ce qu'il souhaite apprendre. C'est aussi la possibilité pour l'enseignant de mettre en place des travaux en groupe et de favoriser l'interaction et donc les échanges.

Le portfolio doit jouer tout son rôle dans cette évaluation.

I.2.1.1. L'environnement culturel

Le groupe "classe" constitue un échantillon, plus ou moins représentatif, de la société dans laquelle se trouve l'école. Les spécificités de chacun, leurs goûts, leurs centres d'intérêt sont autant de points à partir desquels construire. Avoir un élève bon en dessin, en musique, etc. permet des activités pédagogiques variées, que l'enseignant ne peut mener à bien seul, sauf s'il possède tous les dons de ses élèves! C'est aussi à partir de cette richesse que des activités extra-scolaires peuvent être menées à bien et que d'autres enseignants peuvent être sollicités dans le cadre de l'interdisciplinarité.

Demandons-nous donc quels sont les centres d'intérêt de nos élèves:

- en classe:
 - quelles sont les matières qu'ils préfèrent?
 - quelles sont les matières dans lesquelles ils aiment travailler ?
 - quelles sont les matières qui leur posent problème ?
 - quelles sont les matières qu'ils aimeraient découvrir?
- hors de la classe:
 - quels sont leurs loisirs ?
 - les passent-ils seuls chez eux ? Avec des amis ? En famille ?
 - ont-ils des contacts de loisir avec la langue étrangère ?
 - ont-ils des amis qui parlent cette langue étrangère ?

1.2.1.2. L'environnement social

L'environnement social est également une donnée dont il faut tirer parti.

On peut tenir compte des activités des parents:

- ont-ils la possibilité d'obtenir des documents variés sur différents métiers ?

On peut cependant aussi intégrer les objectifs des élèves:

- comment envisagent-ils leur intégration dans la société ?
- comment imaginent-ils leur avenir en Europe ?

Leurs projets, du fait des motivations fortes qu'ils induisent, sont aussi un enrichissement pour le groupe « classe ».

Les enseignants doivent comprendre que leurs élèves ont changé, comme la société a changé, et qu'ils ne sont pas ce qu'eux étaient autrefois. Leurs souhaits, leurs besoins sont donc différents.

1.2.2 Les données psychologiques et intellectuelles

Dans le groupe "classe", les attitudes, comportements, facultés varient d'élève à élève. L'enseignant doit les connaître pour s'appuyer sur tel ou tel élève à tel ou tel moment du processus d'apprentissage. La constitution d'un groupe qui se connaît bien et sait utiliser les compétences des uns et des autres rend la classe plus vivante, plus diversifiée et intègre tous les profils d'élèves. Cela évite la trop grande "présence" des élèves rapides et sûrs d'eux et l'effacement des plus timides. Ceci est fondamental en classe de langues où "parler" est directement lié à l'image qu'a chaque élève de lui-même. Un véritable échange ne semble donc possible que si les "rôles" (un peu comme au théâtre) sont plus ou moins répartis, même si la souplesse est de rigueur et les changements de rôles les bienvenus.

L'enseignant peut se demander:

- quels sont les élèves qui prennent volontiers la parole ?
- quels sont les élèves silencieux ?
- pourquoi le sont-ils ?

La spécificité de la classe de langues doit être approfondie.

Une langue n'est pas un ensemble de connaissances (comme en géographie, en histoire) – même si l'on ne peut pas parler en l'absence de connaissances lexicales et grammaticales, mais suppose un comportement par rapport aux autres élèves de la classe. Ne pas savoir la date de tel événement n'engage pas l'élève dans sa relation aux autres (il n'y a que la relation enseignant-élève qui importe ici), mais ne pas savoir formuler une réponse adéquate à une question posée par un camarade met ce dernier dans une position d'infériorité (donc donne un sentiment de frustration) où psychologie, liens affectifs, etc. se mêlent.

L'enseignant doit être très conscient de ce que sa classe donne comme enjeu à chacun et il doit s'efforcer d'être le garant de la bonne tenue de la "pièce de théâtre" qui se joue en permanence. La nécessité de l'authenticité, réclamée par tous, pour ce qui est des textes ne doit pas empêcher de voir que c'est l'authenticité des relations entre les élèves qui va s'y greffer avec tous les risques que cela peut faire craindre. Là encore, se tromper dans une multiplication peut être source de plaisanterie de la part des meilleurs élèves, mais rien de plus; mal parler (erreur de lexique, de syntaxe, etc.) peut amener des moqueries plus virulentes, mettant en cause la capacité même de l'élève à s'exprimer en tant qu'être pensant.

Pour reprendre les 4 "piliers" du rapport de la commission française pour l'Unesco, la classe de langues a de très grandes ambitions, car elle souhaite que l'élève puisse:

- apprendre à apprendre;
- apprendre à faire;

- apprendre à vivre ensemble;
- apprendre à être.

La classe de langues offre un véritable défi, car elle est une petite société en miniature et plus les échanges, discussions se rapprocheront de l'authenticité, plus les élèves diront vraiment ce qu'ils veulent dire et plus les risques de conflit seront forts. A l'enseignant de canaliser les énergies et les débats trop virulents. L'enseignant devient une sorte d'arbitre, tout en restant l'instigateur du jeu.

Demandons-nous comment la classe fonctionne:

- quelles sont les activités qui marchent bien ?
- quelles sont les activités qui ne débouchent sur aucun travail réel ?
- quelles sont les activités où tout le monde participe ?
- quelles sont les activités où l'enseignant a l'impression d'être le seul à parler ?

II. Pourquoi apprennent-ils ?

II.1. Quelles sont leurs motivations ?

II.1.1. Leurs motivations individuelles

Il faut se demander ce qui les conduit au choix de la langue qu'ils étudient:

- s'agit-il d'un réel choix ou ce choix est-il celui de leurs parents, de la société dans laquelle ils vivent, de l'école dans laquelle ils étudient ?
- ont-ils choisi telle langue pour l'intérêt de la langue même, par curiosité intellectuelle, ou par rapport à ce qu'elle peut leur apporter sur le plan professionnel? En d'autres termes, on peut se demander si le plus important est le « pourquoi »: question sur la cause, ou le « pour quoi »: question sur le but. De la réponse à cette question découle un certain nombre de conséquences que l'enseignant doit avoir à l'esprit.

Si c'est une motivation « intellectuelle », « affective » qui a déterminé le choix de la langue, l'élève sera moins inquiet de ses résultats: l'important sera pour lui de découvrir une nouvelle société, un mode de vie, une culture, un mode d'expression, etc. Son enrichissement personnel sera son principal but.

Si, en revanche, la langue répond à une nécessité pour un futur métier ou est ressentie comme la condition impérative à des débouchés intéressants, l'élève sera inquiet de ses résultats, car il ne manquera pas de faire le lien entre ses résultats scolaires et sa vie d'adulte.

C'est donc à l'enseignant de faire apprécier la langue pour elle-même, pour ce qu'elle apporte: la différence, la variété, voire l'étrange, de manière à ce que le plaisir d'apprendre se mette en place et joue un rôle plus important que la finalité pratique de ces connaissances. Il faut, bien évidemment, que l'élève comprenne aussi que si le plaisir d'apprendre s'allie à la possibilité de mieux s'intégrer dans la société multiforme qui se met en place, il s'épanouira facilement dans son futur métier.

L'enseignant peut aussi se demander pourquoi il a choisi d'enseigner une langue vivante: les motivations au moment où il faisait ses études seraient-elles les mêmes maintenant s'il avait à refaire un choix de carrière ?

Il peut discuter avec ses élèves de ce que la connaissance d'une langue étrangère lui a apporté et lui apporte encore, de manière à ce que la relation enseignant-élève s'établisse sur des bases de compréhension réciproque. On n'enseigne bien que ce que l'on aime bien; l'élève peut se dire également que s'il aime la langue qu'il souhaite apprendre, les efforts qu'il aura nécessairement à fournir lui paraîtront moins difficiles.

II.1.1. Les motivations de leur famille

Le choix d'une langue vivante se fait au sein de la famille, mais la famille elle-même est soumise à certaines influences provenant de la société, des médias, etc. La situation varie de famille à famille: certains parents ont eu la possibilité d'étudier une langue, deux langues, certains s'en servent dans leur métier, d'autres n'ont pas eu ce contact avec d'autres cultures et veulent que leurs enfants aient la chance qu'ils n'ont pas eue, etc. Du vécu familial va dépendre, chez l'élève, différentes attitudes face à une langue étrangère: attrait, rejet ? Envie d'apprendre ? Peur de ne pas y arriver ?

La prédominance de l'anglais en Europe pose un autre problème: les familles veulent que leurs enfants apprennent l'anglais comme première langue vivante, car ils estiment que l'anglais est devenu obligatoire pour trouver un emploi.

- Les élèves partagent-ils ce point de vue ?
- Ont-il pu choisir la langue qu'ils voulaient étudier ?
- Sont-ils satisfaits, déçus par leur choix ?

II.2. Quelles sont leurs attentes ?

II.2.1. Par rapport à leur vie privée

C'est en réfléchissant avec les élèves à leurs motivations que l'enseignant pourra déterminer ce qu'ils attendent de l'étude d'une langue étrangère.

Leurs attentes sont de plusieurs ordres: possibilité de se faire des amis à l'étranger, de voyager, voire de s'installer pour un temps ailleurs, de changer de cadre de vie, etc.

Les élèves se projettent nécessairement dans l'avenir et l'enseignant peut les guider dans la détermination de leurs attentes:

- Qu'attendent-ils de cet apprentissage ?
- En mesurent-ils les difficultés ?

L'enseignant doit fixer des attentes raisonnables et expliquer aux élèves que ce n'est pas en quelques séances qu'ils pourront aborder la lecture d'ouvrages dans la nouvelle langue ou voir un film en version originale non sous-titrée. Toute fausse espérance de la part des élèves nuit à la bonne gestion de leur apprentissage.

II.2.2. Par rapport à leurs familles

Dans le cadre de la construction de l'Europe et des nouveaux besoins ressentis par tous, les attentes des familles sont très fortes et les parents risquent d'imposer un fardeau trop lourd à leurs enfants. L'enseignant peut établir des contacts avec les parents pour que le travail et les résultats escomptés soient bien définis. On sait que chez les jeunes enfants, le désir de montrer le soir à leurs parents ce qu'ils ont fait en classe est très fort. Ce désir existe à tous les niveaux et il peut jouer son rôle incitateur s'il est correctement évalué.

Les familles réagissent différemment en fonction des motivations et du choix qu'elles ont fait avec l'enfant ou qu'elles ont imposé à l'enfant. Un travail sur ce que peut apporter une langue vivante, au-delà de son apport mercantile, peut aider élèves et parents à mieux comprendre ce qui se passe en classe.

Posons-nous donc quelques questions:

- Les parents s'intéressent-ils au travail de mes élèves ?
- Quels rapports ai-je établis avec eux ?

- Ai-je bien fixé les objectifs pour que tout le monde soit d'accord avec ces objectifs?
- Ai-je expliqué aux parents ce que j'attends des élèves ?
- Ai-je réfléchi avec eux à ce que représente une langue étrangère ?

II.2.3. Par rapport à leur futur métier

Il est difficile de prévoir pour un élève la manière dont la langue (les langues) qu'il a étudiée(s) va lui servir. Cependant, rencontrer des élèves qui sont sortis du système scolaire est un moyen de faire le lien entre l'école et l'après-école. L'expérience des aînés peut jouer un rôle non négligeable dans la prise de conscience du lien entre l'enseignement (nécessairement un peu théorique, en classe, du fait du milieu artificiel qu'est l'école) et la pratique dans un réel lieu d'échange. L'aide que fournissent maintenant les outils multimédias (TIC: technologies de l'information et de la communication) doit jouer pleinement son rôle de lien entre théorie et pratique.

- Comment aider les élèves à gérer leur apprentissage par rapport à leur avenir ?
- Comment lier travail en classe et autre approche de la langue ?
- Comment utiliser le Portfolio ?

III. Comment participent-ils au processus d'apprentissage ?

III.1. Sont-ils des participants actifs ?

Dans le cadre de la classe, une grande partie du travail est déterminée par l'enseignant qui doit suivre les instructions officielles du programme. Des livres sont édités qui développent le programme en proposant des textes et des exercices. Deux options sont cependant possibles:

III.1.1. L'enseignant et le programme

L'enseignant suit le programme indépendamment des besoins à tel ou tel moment des élèves et ne se fixe comme objectif que d'avoir traité tout le programme en fin d'année. Ceci semble nécessaire au tout début de l'enseignement dans la mesure où l'élève n'a aucune idée des difficultés de la langue qu'il commence à apprendre et s'en remet donc à un programme qui tient compte de ces données. En effet, en fonction des spécificités des langues, tel ou tel phénomène est incontournable pour pouvoir dire ne serait-ce que quelques phrases simples.

Cette approche est donc nécessaire dans certaines conditions d'enseignement, à déterminer avec précision.

Plusieurs questions demandent des réponses:

- Comment le programme a-t-il été fixé ?
- Comment le programme s'adapte-t-il à mes élèves ?
- Comment réagissent-ils à ce programme ?
- Quelle liberté ai-je par rapport à ce programme?

III.1.2. L'enseignant et les besoins des élèves

L'enseignant se donne pour but d'avancer le plus possible dans le programme, mais considère le programme comme le maximum qui peut être vu dans l'année et adapte les avancées aux besoins de ses élèves. Dans une classe, il commencera par tel phénomène, dans une autre par tel autre phénomène. Ceci

permet de lier l'apprentissage aux documents étudiés et aux discussions à mener. La grammaire, qui peut paraître ennuyeuse, mais qui est absolument indispensable pour comprendre et se faire comprendre, devient alors un facteur de progrès pour l'expression.

Au début de l'enseignement, les élèves sont en général très impatients de parler et il est parfois difficile de canaliser leurs interventions. Petit à petit, avec les difficultés et la peur de faire des fautes, l'enthousiasme du début se détériore un peu. Les deux grandes questions qui se posent à tout enseignant sont les suivantes:

- Que faire pour que l'enseignant parle moins ? Même si c'est lui qui est le modèle et qui, en tant que modèle, doit s'exprimer pour que les élèves entendent parler la langue étrangère qu'ils apprennent.
- Que faire pour que les élèves parlent plus ?

III.1.3. L'approche communicative

L'approche communicative essaie de pallier la difficulté majeure constituée par le milieu "classe", mais une classe reste une classe et une discussion court toujours le risque de rester artificielle dans la mesure où elle n'est pas en prise directe avec la réalité. L'élève, en classe, est amené à parler à propos de tel thème, alors que, dans la vie réelle, chacun parle pour demander telle ou telle chose (quand on fait ses courses, quand on a besoin d'un renseignement, etc.), pour exprimer ses besoins (j'ai faim, il fait froid, ferme la fenêtre, etc.), pour raconter ce qu'il a fait, etc.

Peut-on transposer ces situations réelles d'échange dans la classe ? Il semble que c'est possible dans les premières années, dans la mesure où l'élève aime jouer un rôle et inventer de petits dialogues. Les difficultés apparaissent quand l'élève veut discuter d'événements plus complexes qui n'ont plus pour base une situation bien définie, telle que: tu es au marché et tu fais tes courses/tu es à la gare et tu achètes ton billet, etc.

Le recours au *Cadre commun de référence* permet de trouver des activités en fonction des niveaux atteints et à atteindre.

Les élèves ont souvent des besoins d'expression assez complexes, qui nécessitent un vocabulaire qu'ils n'ont pas encore acquis. Ils aiment demander: comment je peux dire ceci ou cela ... Dans un sens, ils participent donc à leur apprentissage, puisqu'ils voient leurs manques et veulent les combler. Comment l'enseignant peut-il cependant gérer de telles demandes? Un des problèmes les plus fréquemment rencontrés est justement le décalage très fort entre ce que l'élève veut dire et ce qu'il peut dire. Ce décalage a souvent tendance à s'aggraver et peut expliquer le découragement de certains.

Il est donc important d'aider l'élève à participer à son apprentissage dans la mesure où c'est lui qui apprend et que personne ne peut apprendre à sa place, mais il faut aussi lui montrer les difficultés qu'il va nécessairement rencontrer pour qu'il comprenne mieux le rôle de l'enseignant et son propre rôle.

La notion de « participation active » a donc besoin d'être bien explicitée:

- Qu'est-ce que je peux faire pour aider mes élèves à participer ?
- Comment susciter les réactions, la prise de parole ?
- Comment sensibiliser les apprenants aux difficultés qu'ils rencontrent nécessairement et comment leur faire comprendre qu'ils ne pourront pas les contourner sans de constants efforts ?

Aider les élèves n'est pas leur faire croire que tout est facile, mais les guider dans leur apprentissage.

III.2. L'apprentissage de l'autonomie

III.2.1. Choix des documents

La réflexion sur le choix des documents est directement liée à la réflexion précédente. Il est fort souhaitable que les élèves puissent choisir et les thèmes de discussion et les supports oraux, écrits,

audiovisuels à ces discussions pour qu'ils se sentent impliqués et n'aient pas l'excuse de dire que le thème abordé ne les intéresse pas. Plus l'apprentissage se développe, plus la participation des élèves est requise et même sollicitée, avec l'aide du professeur.

- Comment puis-je aider mes élèves à choisir des thèmes de discussion en fonction de leurs connaissances ?
- Comment puis-je adapter certains de leurs souhaits et les points de vocabulaire ou de grammaire que je sais être nécessaires pour leur progression ?

La grande variété des documents et leur obtention plus facile permettent à chacun d'avoir des outils de travail dans une langue authentique. Des thèmes généraux peuvent être proposés par l'enseignant ou des élèves et la recherche de documents abordant ce thème peut alors se mettre en place. Le choix d'un thème particulier fournit l'énorme avantage de proposer des mots de vocabulaire similaires dans des phrases différentes et donc d'aider la discussion dans un premier temps et la mémorisation par la suite. Les élèves devront être aidés dans cette tâche par l'enseignant pour que les documents soient accessibles du point de vue linguistique: vocabulaire ne posant pas trop de difficultés de compréhension, phrases n'ayant pas recours à des structures trop compliquées.

Le travail mutuel élèves/enseignants, les premiers avec leurs besoins et leurs désirs d'apprendre, les seconds avec leurs connaissances linguistiques et culturelles pour faire un choix adéquat, semble alors possible et source de réussite.

- L'interaction élève/enseignant existe-t-elle ?
- Est-elle possible ?
- Si oui, dans quelles conditions ?

III.2.2. Documents et objectifs

Dans ce cadre, il est bien sûr important de tenir compte du niveau auquel l'élève est arrivé. Là encore, le Portfolio a un rôle important à jouer.

Solliciter trop tôt un choix de documents peut être décourageant pour l'élève dans la mesure où il faut déjà avoir bien progressé dans une langue pour se rendre compte de ce qui est abordable et de ce qui ne l'est pas. Une chanson peut être envisagée, par exemple, mais le vocabulaire d'une chanson, sa syntaxe, ne sont pas nécessairement plus simples que ce qui est écrit dans tel ou tel journal. On remarque, en effet, que ce que peut lire un locuteur natif de 7/8 ans, un conte de fées par exemple, demande souvent de connaître beaucoup de subtilités de la langue. Une possibilité est de suggérer des lectures dans la langue maternelle pour connaître les grandes lignes de l'histoire, puis de travailler le texte dans l'autre langue.

L'enseignant peut se poser les questions suivantes:

- quel type de document puis-je proposer ?
- comment varier les documents ?
- à quel type d'activités mènent-ils ?
- comment mes élèves y réagissent-ils ?
- les documents correspondent-ils aux objectifs que je me suis fixés ?

Partie C

Introduction

Cette Partie C est une boîte à outils à votre service. Nous avons cherché des outils qui pourront vous aider dans votre travail quotidien. Outre les auteurs de cet ouvrage, les participants à l'atelier régional (tenu à Budapest au mois d'avril 2003) ont contribué à l'élaboration de ces outils. Nous tenons également à remercier nos collègues polonais, qui nous ont fourni des éléments précieux.

Cette boîte reste ouverte! Nous espérons que vous, chers collègues, lecteurs de cet ouvrage, aurez envie de nous envoyer vos outils préférés pour enrichir et compléter la Partie C. Nous attendons vos suggestions, vos propositions et vos outils prêts à l'emploi!

Notre « boîte postale » est l'adresse e-mail suivante: project214@ecml.at.

Réf. A. 1. (Politique linguistique éducative)

Questionnaire – Politique linguistique

Source: groupe de projet

1. Connaissez-vous bien:

- la politique linguistique éducative de votre pays/de votre région? Oui/Non
- la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe? Oui/Non

2. Considérez-vous la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe comme étant importante pour votre travail ? Pourquoi?

3. Recevez-vous des informations sur ces politiques des autorités nationales/locales ou devez-vous les chercher vous-même?

4. Dans quelle mesure utilisez-vous ces politiques dans votre travail de tous les jours? Comment?

5. Combien de langues étrangères ...

... doivent étudier les élèves à l'école? _____ Lesquelles? _____

... peuvent étudier les élèves à l'école? _____ Lesquelles? _____

Curriculum, syllabus et projet d'étude

6. Est-ce que vous considérez que le curriculum actuellement obligatoire dans votre pays/votre région obéit à la politique linguistique du Conseil de l'Europe?

Oui/Non

7. A votre avis, est-ce que le curriculum que vous devez utiliser vous aide efficacement dans votre travail conformément à la politique linguistique du Conseil de l'Europe?

Oui/Non

8. A votre avis, le programme d'enseignement des langues dans votre école est-il basé sur:

- | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| a) la motivation des élèves | 1 | 2 | 3 |
| b) le besoin réel des élèves | 1 | 2 | 3 |
| c) les besoins réels de la société | 1 | 2 | 3 |
| d) les attentes des élèves | 1 | 2 | 3 |
| e) les attentes des parents | 1 | 2 | 3 |
| f) les attentes de la société | 1 | 2 | 3 |

9. A votre avis, le programme d'enseignement des langues dans votre école est-il

Trop ambitieux/réaliste/trop simple

Voulez-vous contribuer à ce projet? Complétez ce questionnaire et envoyez-le à cdcc@om.hu.

Réf. A.2 (Information générale: le Cadre européen commun de référence)

Questionnaire

(Quelques-unes de ces questions sont en relation avec la Partie B.)

Source: groupe de projet

1. Je travaille avec ...

- a. des élèves / des étudiants du primaire du secondaire
- b. des étudiants adultes de futurs enseignants en langues
d'autres enseignants en langues
- c. autre Spécifiez:

Le Cadre européen commun de référence

2. A quel point le document du Cadre européen commun de référence pour les langues vous est-il familier:

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai lu quelques parties/chapitres.
- J'ai utilisé quelques-unes de ces idées dans mon travail.

3. Comment en avez-vous pris connaissance la première fois?

- Pendant ma préparation de formation
- Pendant ma formation dans le service
- Tout seul/par mes collègues de travail
- Autre (spécifiez) _____

4. Si ce document vous est familier, lequel de ses chapitres trouvez-vous le plus

- facile à lire? _____
- difficile à comprendre? _____
- utile pour votre pratique de tous les jours? _____
- intéressant pour développer votre pratique dans le futur? _____

5. A quel point les documents suivants vous sont-ils familiers?

Le Niveau seuil (Threshold level)

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai lu quelques parties/chapitres.
- J'ai utilisé quelques-unes de ces idées dans le travail.

Le Niveau intermédiaire ou de survie (Waystage level)

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai lu quelques parties/chapitres.
- J'ai utilisé quelques-unes de ces idées dans le travail.

Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage level)

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai lu quelques parties/chapitres.
- J'ai utilisé quelques-unes de ces idées dans le travail.

Le Niveau introductif ou découverte (Breakthrough level)

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai lu quelques parties/chapitres.
- J'ai utilisé quelques-unes de ces idées dans le travail.

6. Est-ce que le curriculum national/local correspond à ces niveaux?

Oui/Partiellement/Non

7. Qu'est-ce que vous ajouteriez au Cadre européen commun de référence pour qu'il devienne plus utile dans votre contexte local?

8. Expliquez brièvement ce que vous faites dans votre travail pour appliquer au moins deux des concepts suivants:

L'approche centrée sur l'apprenant dans l'apprentissage de la langue

Plurilinguisme et pluriculturalisme

Apprentissage autonome et auto-évaluation

Si vous êtes à court d'idées pour compléter ces questions, consultez la partie B de cet ouvrage.

Réf. A.2 (Information générale: le Portfolio européen des langues)

Questionnaire

(Quelques-unes de ces questions sont en relation avec la Partie B.)

Source: groupe de projet

1. Je travaille avec ...

- a. des élèves / des étudiants du primaire du secondaire
- b. des étudiants adultes de futurs enseignants en langues
d'autres enseignants en langues
- c. autre Spécifiez:

Portfolio européen des langues

2. A quel point le Portfolio vous est-il familier?

- Je ne le connais pas.
- Je sais qu'il existe.
- J'ai vu un modèle/J'ai lu certains des guides.
- Je l'utilise.

3. Y a-t-il un Portfolio validé dans votre pays?

- Oui
- En préparation
- Non
- Je ne sais pas

4. Comment avez-vous connu le Portfolio pour la première fois?

- Pendant ma préparation de formation
- Pendant ma formation dans le service
- Tout seul/par mes collègues de travail
- Autre (spécifiez) _____

5. Si vous connaissez bien les outils, quelle section trouvez-vous la plus

- attractive? _____
- utile à compléter? _____
- utile pour la pratique de tous les jours? _____
- utile pour les étudiants? _____
- attractive pour développer votre pratique dans le futur? _____

6. Expliquez brièvement ce que vous faites dans votre travail pour utiliser au moins deux des concepts suivants:

L'approche centrée sur l'apprenant dans l'apprentissage de la langue

Le développement des compétences linguistiques et interculturelles

La promotion de l'apprentissage autonome et l'auto-évaluation

Le développement et la reconnaissance des compétences partielles des apprenants

Si vous êtes à court d'idées pour compléter ces questions, consultez la Partie B de cet ouvrage.

Réf. B.1. (Notre responsabilité)

Outils pédagogiques pour les enseignants en langues

Source: Atelier régional, Hongrie, 2003

Viera Bačová, Demény Anna, Kópisné Gerencsér Krisztina, Ötvösne Vadnay Marianna

Champ des compétences nécessaires

- La capacité linguistique générale (et la langue de la classe)
- Les compétences en ELV
- La personnalité
- La connaissance interculturelle
- La connaissance du contenu

Les tâches dans la classe

- La planification du cours
- La gestion de la classe
- Etablir de bons rapports
- Motiver les étudiants
- Le contenu de l'enseignement
- Développer les compétences
- Transmettre des connaissances interculturelles
- Utiliser les ressources
- La correction des erreurs
- L'évaluation

Check-list d'auto-réflexion

Lisez les déclarations ci-dessous et cochez les cases qui décrivent le plus typiquement les techniques que vous utilisez en classe.

Si vous avez besoin de plus d'informations sur les techniques décrites, voyez les exemples suivant la check-list.

Le contenu de l'enseignement

L'enseignement de la grammaire

Stage 1 - Présentation

- Je présente la nouvelle grammaire en L1.
- Je présente la nouvelle grammaire en L2.
- Je présente la nouvelle grammaire soit en L1, soit en L2 en fonction du niveau de compétence de mes élèves.
- Je présente la nouvelle grammaire moi-même (sans y impliquer les apprenants).
- Je présente la nouvelle grammaire en comptant sur les connaissances antérieures des apprenants.
- J'explique la nouvelle grammaire d'abord, puis je donne des exemples (approche déductive).
- Je présente la nouvelle structure d'abord, puis j'encourage mes élèves à développer la règle (approche inductive).
- J'utilise la manière communicative pour présenter la grammaire.
- Quand je présente une nouvelle structure, je la compare à la langue maternelle des apprenants (contrastive).
- Quand je présente une nouvelle structure, je la compare à une autre langue étrangère (contrastive).
- Je présente la nouvelle structure à travers l'écoute d'un texte.
- Je présente la nouvelle structure à travers la lecture d'un texte.
- J'utilise les realia pour présenter la nouvelle grammaire.

Stage 2 – Pratique de la nouvelle structure

- J'utilise des exercices mécaniques.
- J'utilise des exercices de substitution.
- J'utilise des exercices à compléter.
- J'utilise des exercices de transformation.
- Je fais travailler les étudiants sur la nouvelle structure grâce à de courts dialogues.

Stage 3 – Suite

- J'utilise des exercices à choix multiple.
- J'utilise la traduction de L1 en L2.
- J'utilise la correction des erreurs.
- Je demande aux étudiants de donner leurs propres exemples.
- J'utilise des jeux de rôle de situation.

Exemples

Cherchez les courtes descriptions des techniques suivantes mentionnées dans la check-list.

1. Approche déductive pour enseigner la grammaire

L'enseignant fixe la règle pour formuler la structure: la voix passive: être + participe passé.

La forme est écrite sur le tableau. Les étudiants la copient dans leur cahier d'exercices.

L'enseignant explique comment il faut utiliser la structure et donne le sens exact de la structure dans la langue maternelle.

Après l'explication, le professeur illustre la règle fixée en donnant des exemples.

La nouvelle structure est ensuite mise en pratique, par exemple avec des exercices de transformation (actif en passif).

2. Approche inductive pour enseigner la grammaire

L'enseignant donne des exemples pour l'utilisation de la nouvelle structure en phrases ou en contexte:

Par ex. *L'anglais est parlé ici* (note pour les touristes dans les magasins).

Il devrait avoir beaucoup d'exemples pour démontrer l'utilisation de la voix passive dans des temps différents avec des auxiliaires variés, etc.

L'enseignant souligne les éléments de base de la structure pour rendre possible aux élèves de fixer la règle de la voix passive.

Les élèves sont encouragés à tirer des conclusions en terme de forme, d'utilisation et de signification et à donner plus d'exemples.

3. Approche communicative pour enseigner la grammaire

L'enseignant établit la situation (s'assurer qu'il y a un espace d'information):

Par ex. l'inspection des douaniers à l'aéroport (un des participants sait quelque chose que les autres ne savent pas, donc ils posent des questions pour le deviner).

Les rôles sont distribués (touriste et douanier).

Le but de l'enseignement des langues est d'enseigner les questions d'interrogation.

Si on en est au stade de la présentation, l'enseignant est supposé prendre le rôle du douanier et un élève qui n'est pas complètement débutant devrait prendre le rôle du touriste. De cette manière, la présentation des questions d'interrogation les plus communes devient possible.

Par ex. Comment vous appelez-vous?
 D'où venez-vous?
 Chez qui allez-vous habiter?
 Quel endroit allez-vous visiter?

Ceci peut être suivi par le stade de la pratique quand les étudiants interagissent et font finalement une présentation.

4. *Approche contrastive pour enseigner la grammaire*

Cette approche peut être appliquée en classe quand les élèves étudient au moins deux langues étrangères en même temps. Quand l'enseignant présente la nouvelle structure dans une langue étrangère, il compte sur le fait que les élèves connaissent la structure dans une autre langue étrangère. L'enseignant donne des exemples dans les deux langues dans le but d'éclairer les similitudes et les différences.

Par ex. *Je suis allé acheter du pain au magasin.*

Ich bin ins Geschäft gegangen, um Brot zu kaufen.

Réf. B.2. (Nos compétences) Check-list ELV

Source: Atelier régional, Hongrie, 2003

Vera Bitljanová, Barbara Buchholz, Melita Jurković, Barbara Lesničar

Sect. A à E

Enseignants LV

Langue: _____

Si vous pensez que vous êtes au courant de cette démarche, marquez la première colonne avec un ✓.

Utilisez la deuxième colonne pour réfléchir sur cette démarche avec un collègue et finalement marquez-la avec un ✓.

Vous pouvez utiliser les espaces vides à la fin de chaque section pour donner une courte description des mesures supplémentaires que vous avez prises.

Si vous avez marqué 80% des mesures, vous êtes un « excellent Enseignant en langues vivantes »!!!

	Auto-évaluation	Réflexion en paire
A Planification de l'ELV	1	2
Je suis capable de découvrir les intérêts et les besoins d'apprentissage de mes élèves.		
Je sais comment incorporer les besoins des conclusions d'analyse dans mon planning.		
Je sais comment mettre en œuvre les buts curriculaires et les adapter aux besoins de mes élèves.		
Je suis capable de formuler des objectifs à long et à court terme.		
Je connais bien les questions d'enseignement transcursculaire et je sais comment les incorporer dans mon planning.		
Je suis au courant des différentes stratégies d'évaluation, y compris l'évaluation en paire et l'auto-évaluation des élèves.		
Je suis au courant de l'importance de la réflexion sur le processus d'enseignement/d'apprentissage pour ma performance supplémentaire d'ELV.		
B GESTION DE LA CLASSE DE LV	1	2
Je sais comment créer une relation positive entre moi en tant qu'enseignant et mes élèves.		
Je sais comment créer une relation positive entre mes élèves.		
Je sais comment créer un environnement d'apprentissage positif et soutenant.		
Je suis au courant de l'importance de l'utilisation autant que possible des LV dans la classe.		
Je sais comment utiliser les TIC en classe pour le bénéfice de mes élèves.		
Je sais comment utiliser les médias (audiovisuels) en classe pour le bénéfice de mes élèves.		
Je suis au courant de l'importance de l'utilisation des supports authentiques et je sais comment les utiliser.		
Je sais comment encourager mes élèves à utiliser les ressources variées à leur disposition.		
C CONSCIENCE CULTURELLE	1	2
Je sais comment faire prendre conscience à mes élèves de leurs propres cultures et valeurs.		
Je suis capable de faire naître chez mes élèves l'intérêt pour d'autres cultures et apprécier les différences.		
Je suis capable de faire connaître et comprendre à mes élèves les stéréotypes existants.		
Je sais que la conscience culturelle contribue au développement d'une identité européenne commune.		

D	COMPETENCES – METHODOLOGIE ELV	1	2
	Je peux appliquer différentes méthodes centrées sur l'apprenant pour encourager l'apprentissage de mes élèves.		
	Je connais bien l'interrelation entre les fonctions du langage et la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.		
	Je connais bien l'intégration des compétences en langues (l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture).		
	Je peux appliquer certaines stratégies pour aider mes élèves à apprendre de manière autonome comment apprendre.		
	J'applique le FLAC (Langue étrangère à travers le curriculum).		
	Je connais bien les nouveaux TIC présents dans l'enseignement des LV.		
	J'ai conscience de la nécessité d'une formation supplémentaire dans ce domaine.		
COMPETENCE LINGUISTIQUE – ELV		1	2
	Je suis capable d'atteindre au moins l'équivalent B2 du PEL.		
E	ASSURANCE DE QUALITE	1	2
	Je connais bien les développements récents dans le domaine de l'ELV et je les suis régulièrement dans la littérature spécialisée et dans des magazines.		
	Je sais comment utiliser Internet pour avoir des informations et échanger des expériences.		
	Je participe régulièrement aux séminaires, cours et conférences organisés pour les enseignants de LV.		
	Je suis conscient de l'importance de partager mes expériences d'enseignement avec mes collègues.		
	Je suis capable d'employer le partage pour améliorer mon enseignement.		
	Je suis capable d'utiliser les outils de la recherche en classe pour améliorer mon enseignement.		
	J'applique régulièrement les méthodes de l'auto-évaluation.		

Réf. B. 2.2. (Nos compétences) Check-list des compétences pour aider nos élèves à acquérir des compétences linguistiques en communication

Source: Màrta SZÀLKA (Hongrie)

Ma compétence en enseignement lexical

J'ai conscience de:

- **la relation entre le lexique et la langue**
 - le rôle du vocabulaire dans la compétence en langues
 - le rôle du vocabulaire dans l'achèvement des devoirs (gravé dans la mémoire, en fonction du contexte, etc.)
 - la relation entre la compétence stratégique et le vocabulaire
- **comment l'acquisition du vocabulaire se met en place**
 - comment l'information est organisée dans la mémoire
 - comment fonctionne la mémoire: l'encodage à court terme, la mise en réserve et le rappel; l'encodage à long terme, la mise en réserve et le rappel; la récapitulation, l'oubli
 - l'importance des schémas cognitifs et des chevilles cognitives dans l'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire
 - les composantes de la connaissance du monde
 - les stratégies d'apprentissage du vocabulaire
 - les techniques mnémotechniques
- **quelle est la nature du vocabulaire**
 - le lexique de la grammaire: la formation des mots, le complément, etc.
 - de la grammaire à la sémantique: les familles de mots
 - les mots de contenu et les mots de fonction
 - la sémantique du lexique
 - la cohésion du lexique
 - les relations interlexicales: les synonymes/les autonymes, les hyponymes, les collocations, les idiomes, les phrases du lexique, les constructeurs de phrases, etc.
- **comment nous utilisons le vocabulaire**
 - le vocabulaire et le contexte
 - les stratégies de la déduction
 - le choix du vocabulaire: le style et le registre
 - les stratégies pour remplir les espaces
- **en quoi la lexicographie est utile dans l'enseignement**
 - les types de dictionnaires imprimés et électroniques et leur utilisation
 - comment les données statistiques peuvent être utilisées pour sélectionner le vocabulaire

- comment le corpus peut être utilisé pour avoir des données

Je suis capable de:

- développer le champ de vocabulaire et contrôler mes élèves
 - prendre des décisions sur les besoins, le niveau, le type de texte, la qualité et la quantité de vocabulaire à apprendre
 - employer une présentation efficace et des techniques pratiques en vue de ce que nous savons sur l’emmagasiner, la mémorisation et le rappel des parties du vocabulaire dans la mémoire (les cartes de rappel, les familles de mots, la présentation en contexte, etc.)
 - développer la compétence lexicale dans une structure basée sur l’exercice
 - enseigner comment utiliser les dispositifs mnémotechniques pour augmenter l’efficacité de l’apprentissage
 - fournir des données audio utiles pour développer la prononciation compréhensible des parties du vocabulaire
 - aider les élèves à trouver leur propre manière d’apprendre le vocabulaire
 - aider les élèves à développer le sens du style et le registre
 - évaluer le vocabulaire: a) discrètement; b) de manière complète

Activités d’atelier (les idées à développer en activités)

- Ce connaître un mot signifie (voir John Read, *Assessing Vocabulary*, CUP 2000, p. 26)
- Quels indices utilisons-nous pour combler les lacunes du vocabulaire (voir John Read, *Assessing Vocabulary*, CUP 2000, p. 55)
- Quelles stratégies utilisons-nous pour combler les lacunes (voir John Read, *Assessing Vocabulary*, CUP 2000, p. 65)
- La présentation et la pratique d’activités (la typologie)
- L’évaluation des méthodes

Mes compétences en enseignement des fonctions et de la grammaire

Je connais bien

- **la corrélation entre les fonctions et la grammaire**
 - comment la forme du sens et son usage sont en corrélation
 - la soi-disant ‘double articulation’ du langage dans laquelle les approches traitent de manière complémentaire l’organisation de la forme (la grammaire) et l’organisation du sens (les fonctions)
 - comment les fonctions de la langue constituent les schémas d’interaction des unités de base
- **les techniques appropriées centrées sur la grammaire**
 - comment les éléments grammaticaux et fonctionnels sont présentés dans un contexte communicatif et plein de sens
 - comment les structures grammaticales doivent positivement contribuer au but communicatif
 - comment promouvoir la précision dans une langue communicative, couramment parlée

- comment utiliser une terminologie linguistique simple et droite
- comment trouver un équilibre sain entre les aspects fonctionnels et grammaticaux
- **quand faut-il enseigner et quand ne faut-il pas enseigner la grammaire**
 - comment les jeunes enfants peuvent seulement bénéficier de la grammaire formelle, si elle est très simple, bien définie et illustrée par des formes concrètes
 - comment trop de grammaire peut bloquer la facilité communicative
 - pourquoi travailler sur la grammaire peut être plus approprié pour améliorer la langue écrite que la langue parlée
- **comment expliquer et pratiquer la grammaire et les fonctions**
 - tirer au clair à partir du discours authentique ou illustrer avec des exemples clairs
 - utiliser les tableaux et des supports visuels
 - garder votre explication courte et simple
 - comment prendre en considération les différents besoins de styles cognitifs variés de vos élèves
 - comment procéder à partir des formes plus guidées vers des formes moins guidées de la forme pratiquée et de la fonction dans l'interaction authentique
- **comment traiter les erreurs**
 - le fait que la grammaire des apprenants s'améliore avec des données appropriées et en utilisant la langue tout autant qu'en étant corrigés
 - le fait que je ne dois pas interrompre la communication pour corriger une erreur
 - le fait que je dois considérer la place affective et linguistique dans laquelle l'élève se trouve
 - le fait que je dois encourager l'autocorrection

Ma compétence en développement de la compétence pragmatique de mes élèves

- **Je sais comment la pragmatique s'intègre dans les différents niveaux de description linguistique**
 - La syntaxe – l'interrelation entre des éléments du code linguistique
 - La sémantique – la relation entre le code linguistique et la réalité
 - La pragmatique – la relation entre le code linguistique et l'utilisateur de la langue - le sens en interaction

Je connais bien

- **les théories, les méthodologies pragmatiques et les hypothèses fondamentales**
 - l'attribution du sens dans le contexte
 - le sens complet et la force pragmatique
 - la négociation du sens entre l'interlocuteur et l'auditeur
 - la construction du sens
 - l'implication dans la conversation
 - le principe coopératif de Grice
 - la déduction

- les actes de la parole
- la pragmatique et le fait d'être indirect
- les théories de la politesse
- les aspects pragmatiques des choix faits en phonétique, en syntaxe, en sémantique et en discours
- comment un type d'activité basé sur le Cadre peut aider à comprendre et à enseigner aux élèves à utiliser leurs ressources linguistiques et les moyens linguistiques à leur disposition pour essayer d'atteindre leurs buts dans la situation donnée dans laquelle ils se trouvent
- **comment mettre la pragmatique en pratique**
 - comment enseigner les marqueurs du discours interactionnel
 - comment aider les élèves à prendre conscience des normes interactionnelles de la langue cible
 - comment aider les élèves à distinguer le style poli et impoli
 - développer des stratégies de politesse comme les compliments et les réponses aux compliments
 - développer les stratégies pour négocier le sens
 - la pratique de l'attribution du sens dans le contexte (les programmes d'immersion)
 - tester la compétence pragmatique

Activités d'atelier

- Analysing conversational maxims and the violation of conversational maxims (Jenny Thomas, Meaning in interaction, Longman 1995)
- Examining the interrelationship between Levinson's notion of activity type and the task basedness of the Framework (Levinson's Activity types and language. Linguistics 17(5/6):355-99) and The Common European Framework, Strasbourg, 2000)
- Analysing interactions and transactions to see how meaning is constructed

Ma compétence en développement de la compétence discursive de mes élèves

A. Discours parlé

Je connais bien:

- **les caractéristiques du discours parlé**
- **les types de discours parlé**
- **les fonctions comme les blocs constituant l'interaction**
- **quelques caractéristiques des tournures longues et des tournures courtes**
- **les démarches typiques de l'interaction parlée**
 - attirer l'attention
 - ouvrir la conversation
 - déterminer le sujet
 - développer le sujet
 - prendre son tour
 - interrompre

- maintenir la conversation
 - la mise au point
 - l'action d'éviter
 - le changement de sujet
 - la fin du sujet
- **comment développer les micro-compétences de la communication orale**
 - aider les élèves à produire des bouts de langage
 - améliorer l'accentuation, le rythme et l'intonation
 - produire des formes réduites des mots
 - parler couramment
 - utiliser des dispositifs stratégiques
 - développer la précision
 - encourager mes élèves à utiliser des procédés cohésifs du discours parlé
 - accomplir de manière appropriée les fonctions communicatives
 - aider les étudiants à utiliser le registre approprié
 - aider les étudiants à ajouter des indices non verbaux à la communication orale
- **les activités orales pour l'utilisation en classe**
 - types d'activités imitatives
 - types d'activités éveillées
 - types d'activités interpersonnelles
 - types d'activités transactionnelles
 - types d'activités extensives (monologue)
- **la politique de correction des erreurs**
 - les réactions affectives et cognitives pour corriger les erreurs
 - évaluer et tester le discours parlé
 - ajuster le programme parlé en fonction de l'âge, du niveau, des besoins

B. Interprétation du discours parlé

- Je connais bien le modèle interactif de la compréhension d'écoute:
 - comment l'écouteur traite la parole brute et garde l'image dans la mémoire à court terme
 - comment l'écouteur détermine le type de parole à traiter
 - comment l'écouteur déduit l'objectif de l'interlocuteur, donc comment la fonction du message est déduite
 - comment l'écouteur se rappelle les informations de base (schemata), lesquelles relèvent d'un contexte particulier
 - comment l'écouteur attribue un sens littéraire à l'expression
 - si le sens littéraire ne correspond pas, l'écouteur commence à chercher un sens supposé
 - comment l'écouteur décide si l'information doit être retenue dans la mémoire à long terme

- comment l'écouteur supprime la forme dans laquelle le message a été codé à l'origine
- **Je sais comment rendre l'écoute plus facile**
 - aider les élèves à apprendre des groupes de mots utiles
 - entraîner les apprenants à profiter de la redondance des informations supplémentaires
 - aider les élèves à surmonter les difficultés causées par les formes réduites
 - exposer vos élèves également au langage familier, aux idiomes et à l'argot
 - les apprenants vont avoir besoin de traiter du discours aux différents rythmes de la présentation
 - entraîner les apprenants à reconnaître les classes de mots grammaticaux
 - les aider à reconnaître les procédés cohésifs dans le discours parlé
 - reconnaître les fonctions communicatives des expressions
 - distinguer le sens propre et le sens figuré
 - utiliser les indices non verbaux pour interpréter le sens
- **Je sais comment concevoir les tâches d'écoute**
 - utiliser la langue authentique et des situations authentiques
 - ne pas oublier que les données ne sont pas toujours converties en réception
 - choisir les réponses appropriées des écouteurs: faire, choisir, transférer, répondre, répéter, modeler, s'entretenir, condenser, s'étendre
 - inclure les techniques d'écoute descendantes et montantes
- **Je connais bien les différents types d'activité d'écoute en classe**
 - réactif
 - intensif
 - éveillé
 - sélectif
 - extensif
 - interactif

C. Production du discours écrit

- **Je sais que les différentes cultures ont différents modèles discursifs**
- **Je connais bien les particularités du discours écrit:**
 - permanence
 - temps de la production
 - distance
 - orthographe
 - complexité
 - vocabulaire
 - formalité
- **Je connais bien les différents types de discours écrit**

- **Je connais bien les microtechniques de l'écrit**
 - les modèles d'orthographe pour une vitesse d'écriture efficace
 - l'utilisation acceptable du vocabulaire et l'ordre approprié des mots
 - le système grammatical acceptable pour exprimer le sens particulier
 - utiliser les dispositifs cohésifs dans le discours écrit
 - utiliser les formes rhétoriques et les conventions du discours écrit
 - les fonctions communicatives accomplies de manière appropriée, en accord avec la forme et l'intention
 - les liens et les connexions entre les événements
 - l'idée principale et l'idée secondaire; l'information nouvelle et l'information donnée; la généralisation et les exemples bien transmis
 - distinguer le sens littéraire et le sens supposé
 - évaluer avec précision l'interprétation de l'audience
- **Je connais bien l'approche liée au processus concernant l'enseignement de l'écrit**
 - comment conduire les étudiants à faire des recherches
 - comment effectuer efficacement un brainstorming
 - comment rassembler et organiser les idées
 - comment pousser les étudiants à préparer un plan
 - comment émettre des commentaires envers les étudiants pour qu'ils puissent s'en servir pour améliorer leur écrit
 - comment émettre des commentaires envers les étudiants à travers le processus de la composition finale
- **je connais bien les différents types de devoirs écrits en classe**
 - imitation ou mise par écrit
 - écriture contrôlée
 - écriture guidée
 - écriture libre ou écriture d'exposé
 - écriture réelle: académique, professionnelle, personnelle
- **Je connais bien les différentes méthodes d'évaluation et d'épreuve de l'écrit**
- **Je sais comment concevoir un cours sur l'écrit**

D. Interprétation du discours écrit

- **Le traitement du discours écrit**
 - la théorie du schéma et des connaissances de base dans la construction du sens
 - l'utilisation des méthodes montantes pour décoder le sens du texte imprimé
 - le traitement descendant conduit de manière conceptuelle pour apporter des informations, des connaissances, des émotions, de l'expérience et de la culture dans le texte écrit
 - les types de discours écrit

- les caractéristiques du langage écrit: la permanence, le traitement du temps, la distance, l'orthographe, la complexité et la formalité
- **Les microtechniques pour la compréhension de la lecture**
 - Distinguer les graphèmes
 - Les modèles d'orthographe
 - Retenir des extraits dans la mémoire à court terme
 - Reconnaître les mots clés
 - Interpréter l'ordre des mots
 - Reconnaître les classes et les sens grammaticaux
 - Reconnaître les procédés cohésifs
 - Reconnaître les formes rhétoriques
 - Reconnaître les fonctions communicatives
 - Distinguer le sens littéraire et le sens supposé
 - Identifier les références culturelles spécifiques
- **Les stratégies pour la compréhension de la lecture**
 - Identifier le but de la lecture
 - Utiliser les techniques efficaces de la lecture en silence pour la compréhension
 - Parcourir rapidement
 - Balayer
 - La lecture extensive
 - La lecture intensive
 - Faire le plan sémantique ou fragmenter
 - Deviner
 - Analyse du vocabulaire
 - Distinguer le sens propre et le sens figuré
 - Tirer parti des marqueurs du discours
- **La pratique de la lecture**
 - Rendre la lecture intéressante
 - Choisir des supports qui sont appropriés à leurs buts
 - Intégrer la lecture dans d'autres activités
 - Utiliser des textes authentiques
 - Encourager le développement des stratégies de lecture
 - Inclure les techniques montantes et descendantes
 - Utiliser la pré-lecture au moment de la lecture et les devoirs suivants pour activer le schéma, pour se concentrer sur le devoir et pour faire sortir le plus de texte de la lecture
 - Evaluer et tester la lecture
 - Développer le programme de lecture concise

Réf. B.3. (Nos ressources) Travaux avec des documents authentiques

Source: Atelier régional, Hongrie, 2003
Tímea Herczeg, Tímea László, Emese Szladek, Teri Uzonyi

Notre objectif est de proposer quelques scénarios, pour la classe de langues, basés sur l'utilisation des documents authentiques.

Ces scénarios sont adaptables à tous les niveaux et envisagent d'éveiller le sens de la découverte en encourageant l'autoformation à l'aide des TIC.

Nous souhaitons également enrichir les connaissances multi- et interculturelles des apprenants qui deviendront les citoyens plurilingues d'une Europe multiculturelle.

Journaux, actualités

support	http://www.titredujournal.pays
compétences à développer	compréhension écrite, expression orale et écrite
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
démarches	activités de pré-lecture: d'où vient l'article/l'image? de quoi parle-t-il? (anticipation, motivation pour la lecture) s'appuyer sur les connaissances préalables des élèves compréhension globale et/ou détaillée questions posées par les apprenants inviter les apprenants à formuler des questions
extension	recherche d'articles de même sujet en d'autres langues (langue maternelle des apprenants et d'autres langues apprises, connues) comparaison des articles (qu'est-ce qui est souligné dans les articles des différentes cultures ? Quels sont les points communs, les différences ?) production des articles (en tenant compte du modèle de l'article analysé ensemble; en s'appuyant sur les documents linguistiques): faits divers, événements scolaires (par exemple sportifs): présentations des « vedettes » de l'école; compte-rendu des échanges scolaires; présentation d'une lecture; météo; actualités socioculturelles (drogues, environnement, etc.); pour le journal de l'école ou bien pour celui de l'école jumelée; débat (argumentation, travail en groupe à propos des articles) choix d'articles: propositions des élèves: méthodes de travail, moyens d'élaboration

Publicités, émissions de vente à distance

support	télévision, vidéo
compétences à développer	compréhension orale, expression orale et écrite utilisation des TIC (multimédias, ordinateur)
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
démarches	<p>activités de préparation (informations manquantes)</p> <p>diviser le groupe en 3 sous-groupes, on regarde la publicité deux fois: d'abord: 1^{er} groupe: voit et entend en même temps; 2^e groupe: n'entend que le son (se met dos à l'écran); 3^e groupe: sort de la salle; après, on regarde en baissant le son: 1^{er} groupe: voit la publicité et commence à créer des questions pour les groupes 2 et 3; 2^e groupe: sort de la salle; 3^e groupe ne voit que l'image;</p> <p>les 2^e et 3^e groupes présentent aux autres ce qu'ils ont compris; le 1^{er} groupe présente sa version; on compare les interprétations et les 2^e et 3^e groupes répondent aux questions du 1^{er} groupe.</p> <p>spécificités du langage publicitaire: schémas spécifiques (humour, jeux de mots)</p>
extension	<p>recherche socioculturelle: comparaison des produits dans d'autres cultures; dans les journaux, sur Internet, à la télé (ex.: publicité pour de la bière: on la boit dans un café ou bien en regardant un match à la maison); comparaison des stéréotypes, des caractéristiques des publicités de différentes cultures;</p> <p>argumentation: jeux de rôle/simulation (ex. choisir le produit, la marque lors d'une discussion familiale)</p> <p>(efficacité: situations prises dans la vie quotidienne)</p> <p>produire/mettre en scène la publicité: jeu de rôle: distribution des rôles pour présenter un produit spécifique venant de la propre culture des élèves</p> <p>réalisation: affiche, slogan, multimédias (enregistrement vidéo)</p> <p>évaluation des productions: concours de pubs entre plusieurs groupes (parlant plusieurs langues) ou bien avec l'école jumelée; évaluation par le jury</p> <p>pour les émissions de ventes par courrier: préparation d'un recueil de modes d'emploi;</p> <p>simulation des présentations de produits similaires</p> <p>reconnaître les produits présentés</p>

Films

support	télévision, télécharger d'Internet, médiathèque, vidéothèque
compétences à développer	compréhension orale, expression orale et écrite
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
démarches	<p>choisir une partie de film durant 2-3 minutes</p> <p>activités de préparation</p> <p>a. travail en 3 groupes: diviser le groupe en 3 sous-groupes, on regarde le film deux fois: d'abord: 1^{er} groupe: voit et entend en même temps; 2^e groupe: n'entend que le son (se met dos à l'écran); 3^e groupe: sort de la salle; après, on regarde en baissant le son: 1^{er} groupe: voit le film et commence à créer des questions pour les groupes 2 et 3; le 2^e groupe: sort de la salle; le 3^e groupe ne voit que l'image;</p> <p>les 2^e et 3^e groupes présentent aux autres ce qu'ils ont compris; le 1^{er} groupe présente sa version; on compare les interprétations et les 2^e et 3^e groupes répondent aux questions du 1^{er} groupe.</p> <p>b. identifier la situation de communication:</p> <p>qui parle à qui ?</p> <p>de quoi parle-t-on ?</p> <p>quand ?</p> <p>quel est le rapport entre les personnages ?</p> <p>imaginer ce qui se passe avant et/ou après le segment présenté, tout en s'appuyant sur les connaissances préalables des élèves (en cas d'un film connu)</p> <p>compréhension globale et/ou détaillée: imaginer la scène, jouer le scénario</p>
extension	<p>Production réelle à l'aide des outils multimédias: film en langue maternelle, doublé en langue cible par les apprenants (le même film doublé en plusieurs langues; envoyer le film à l'école jumelée)</p> <p>Réalisation d'un film par les apprenants (sujets: école, vie scolaire/quotidienne, ville, etc.)</p>

Reportages, journaux télévisés

(Dans notre interprétation, le journal télévisé se compose de plusieurs reportages.)

support	télévision
compétences à développer	compréhension orale, expression orale et écrite
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
démarches	<p>activités de préparation: identification du sujet, du lieu, des personnages; en s'appuyant sur les connaissances préalables des apprenants, en cas d'une information actuelle;</p> <p>compréhension globale et/ou détaillée: questions posées par l'enseignant/les apprenants</p>
extension	<p>chercher le même sujet dans d'autres médias: Internet, journaux écrits, télévision, radio;</p> <p>argumentation: débat (enregistrement audio ou vidéo pour l'évaluation ultérieure)</p> <p>faire un questionnaire, une interview, un sondage (un micro-trottoir), un reportage sur le même sujet, dans l'environnement local, scolaire;</p> <p>faire un questionnaire, une interview, un sondage (un micro-trottoir), un reportage, en langue cible, avec des étrangers résidant dans le pays, sur un sujet actuel qui pose problème;</p> <p>forme écrite: dans le journal de l'école</p> <p>forme orale: en vidéo, l'envoyer à l'école jumelle (éventuellement dans la télévision scolaire: les apprenants peuvent faire un journal télévisé eux-mêmes, en langues différentes)</p> <p>travail en groupes: former des groupes, distribuer des tâches pour les activités différentes</p>

Jeux télévisés

support	télévision
compétences à développer	compréhension orale, expression orale et écrite
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
démarches	activités de préparation: identification: quelles sont les caractéristiques et les règles du jeu ? → comparaison avec le même jeu en langue maternelle; compréhension globale et/ou détaillée: répondre aux questions
extension	créer des questions: a. préparation linguistique: comment formuler les questions/les réponses b. recherche d'informations (travail individuel ou en groupe): encyclopédie, Internet, journaux, télévision, radio, etc. c. proposition de sujets: Union européenne; vie scolaire; alimentation, gastronomie; comparaison des modes de vie, traditions, connaissances historiques, géographiques, etc. jouer le même jeu: distribuer les rôles (animateur, joueurs/participants, spectateurs) évaluation: préciser le lot à gagner (ex. bonnes notes, livres, affiches, etc.)

Recettes

support	restaurants, Internet, télévision; cartes de restaurant, livres de cuisine, émissions gastronomiques, publicités
compétences à développer	compréhension orale et écrite, expression orale et écrite complexité, interactivité
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
objectifs	préparation d'un plat simple, en cours, avec les membres du groupe (par exemple une salade)
démarches	présentation du plat: à l'aide d'une photo, d'un enregistrement vidéo, etc. étapes: trouver le mode de préparation et les ingrédients donner un nom au plat préparation du plat en utilisant le vocabulaire composition/réécriture de la recette dégustation/appréciation recherche d'autres recettes , de spécialités de différents pays; pour la comparaison culturelle
extension	comparaison des plats de différentes cuisines et différentes traditions gastronomiques des émissions gastronomiques en n'importe quelle langue peuvent être utilisées pour activer les connaissances préalables des élèves; en n'utilisant que les images soirée gastronomique multiculturelle concours de cuisine au niveau scolaire: chaque groupe linguistique prépare une spécialité commentée en langue cible, avec dégustation

Guides touristiques

support	agences de tourisme, Internet, cartes postales, brochures, guides touristiques
compétences à développer	compréhension orale et écrite, expression orale et écrite complexité, interactivité
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
objectifs	présentation de l'environnement des élèves en langue cible; préparation d'un dépliant; préparation d'une visite guidée par les apprenants;
supports	dépliants, brochures, guide touristique, cartes postales, cartes géographiques, plans, photos, journaux
démarches	situation: réelle ou imaginaire: accueillir des élèves de l'école partenaire programmer l'activité (choix des tâches et des documents); travail sur le texte individuellement ou en groupes; précision du mode de présentation; production écrite, adaptation (rédaction de textes abrégés, simplifiés); recherche d'illustration (s'il s'agit d'un dépliant à envoyer) mémorisation de la partie choisie de la présentation répétition en classe
extension	réalisation de la visite guidée (N.B. si vous attendez un groupe étranger, il est conseillé de faire une simulation sur place, pour éviter les situations inattendues)

Chanson

support	CD (éventuellement avec des fiches pédagogiques); enregistrements audio, vidéo; Internet, médiathèque
compétences à développer	compréhension orale et écrite, expression orale et écrite complexité, interactivité
contenus linguistiques	vocabulaire, grammaire, compétences socioculturelles, registres, stylistique
objectifs	enrichissement des connaissances culturelles et socioculturelles; motivation; plaisir
démarches	<p>en cas de travail avec des vidéo-clips:</p> <p>on écoute la chanson sans les images (version audio); appréciation de la musique, impressions; recueil des idées concernant le sujet;</p> <p>avant la 2^e écoute: préparation de la compréhension du texte (fiches pédagogiques selon le niveau)</p> <p>après la 2^e écoute: remplir les fiches pédagogiques</p> <p>remise en commun, contrôle de la compréhension globale et/ou détaillée</p> <p>imaginer le scénario du clip: lieux, personnages, couleurs, mouvements, décor, etc.</p> <p>3^e écoute: avec les images</p> <p>comparaison des scénarios avec les versions imaginées</p> <p>appréciation</p> <p>éventuellement: apprentissage de la chanson</p>
extension	<p>a. recherche autonome: les élèves peuvent faire des recherches sur l'auteur, le compositeur, l'interprète ou sur d'autres chansons du même interprète;</p> <p>b. soirée musicale: présentation des chansons avec accompagnement instrumental par les élèves;</p> <p>réalisation des clips sur vidéo (avec play-back)</p> <p>concours de karaoké avec la participation d'autres groupes linguistiques</p>

Nous voudrions attirer votre attention sur une sélection de sites web annotés qui fait partie du site du CELV à l'adresse suivante: <http://www.ecml.at>.

Dans cette sélection, vous trouvez plusieurs dossiers en ligne qui présentent des ressources pouvant être utilisées dans l'enseignement des langues étrangères.

Réf. B.4. (Nos élèves) Une série de quatre questionnaires

Source: Atelier régional, Hongrie, 2003
Erzsébet Kocsis, Éva Kováts, Dóra Takács

Public cible:

- parents d'élèves des sections bilingues

Objectifs:

- analyser les connaissances préalables des parents concernant la formation en question
- connaître les provenances socioculturelles des apprenants
- identifier les attentes des parents
- évaluer le niveau de satisfaction

Démarche:

- suivie tout au long de l'apprentissage

Calendrier:

- au cours de la campagne de recrutement: questionnaire N1
- au moment de l'arrivée des élèves à l'école: questionnaires N2 et N3
- à la fin du premier semestre, de la 11^e année, de la 13^e année: questionnaire N4

Questionnaire N1: Analyse des connaissances préalables des parents concernant la formation en question

1. Comment avez-vous pris connaissance de ce type de formation?

- a.) brochures d'information publiées par:
 - l'établissement scolaire
 - les instances pédagogiques
 - les services diplomatiques

b.) médias (précisez)

c.) autre (précisez)

2. En quoi voyez-vous les particularités de cette formation?

a.) dans les contenus

.....

b.) dans le rythme d'apprentissage

.....

c.) dans les perspectives de débouchés

.....

3. Connaissez-vous déjà les exigences que cette formation impose à votre enfant et à votre famille?

au niveau de l'emploi du temps scolaire

.....

a.) au niveau du travail à la maison

.....

b.) au niveau financier

.....

4. Dans quel(s) domaine(s) pourriez-vous contribuer au bon fonctionnement de la section?

au niveau de la réalisation du programme pédagogique

.....

a.) au niveau des manifestations culturelles

.....

b.) au niveau de l'organisation des voyages d'étude

.....

5. Pensez-vous que cette formation réponde aux défis des changements continus (économiques, politiques, sociaux)?

a.) oui

b.) non

c.) ?

Questionnaire N2: Provenance socioculturelle des élèves

1. Où habitez-vous?

- a.) dans la capitale
- b.) dans une grande ville
- c.) dans une petite ville
- d.) autre

2. Quel niveau de formation avez-vous?

- a.) primaire
- b.) secondaire
- c.) supérieur

3. Connaissez-vous des langues étrangères?

(langue(s) et niveau de connaissance)

- a.) _____
- b.) _____
- c.) _____

4. A quelle(s) occasion(s) utilisez-vous cette (ces) langue(s) étrangère(s)?

- a.) travail
- b.) loisirs
- autre (précisez)

5. De quels moyens techniques disposez-vous à la maison?

- a.) ordinateur
- b.) Internet
- c.) magnétophone
- d.) lecteur de CD
- e.) magnétoscope
- f.) télévision avec chaînes étrangères

Questionnaire N3: Analyse des attentes

Qu'attendez-vous de ce type de formation ?

1.) concernant son contenu au niveau

a.) des connaissances linguistiques

b.) des connaissances en termes de civilisations

c.) de l'apprentissage des disciplines non-linguistiques

2.) concernant les activités extra-scolaires: quel(s) type(s) de programme privilégiez-vous?

a.) manifestations culturelles

b.) concours

c.) voyages d'étude dans le pays

d.) voyages d'étude à l'étranger

e.) échanges scolaires dans le pays

f.) échanges scolaires avec des partenaires étrangers

g.) autre (précisez)

3. concernant les objectifs d'apprentissage

a.) communication quotidienne

b.) correspondance

c.) voyages

d.) études supérieures

e.) travail

f.) autre (précisez)

4. concernant le corps enseignant au niveau

a.) de la qualification professionnelle

b.) de la composition du personnel (professeurs nationaux, natifs)

de la compétence éducative

6. Avez-vous des demandes particulières concernant le traitement individuel de votre enfant?

Questionnaire N4: Analyse du niveau de satisfaction

1. Dans quelle mesure ce type de formation répond-il/a-t-il répondu à vos attentes?

Domaines	Entièrement satisfait	Satisfait	Déçu
Niveau des connaissances linguistiques			
Connaissances en termes de civilisations			
Apprentissage des disciplines non-linguistiques			
Activités extrascolaires			
Corps enseignant			
Intérêt porté à votre enfant			

2. Veuillez justifier votre appréciation.

3. Auriez-vous des suggestions à ce sujet?

Réf. B.1. (Notre responsabilité) et B.4. (Nos élèves) Grille de références

Source: Atelier régional, Hongrie 2003

Tünde Aleva, Éva Oszetzky, Pintérné Katalin Zsigmond, Dan Ion Nasta

Contexte

Type d'activité: séjour linguistique et culturel à l'étranger, expérience de groupe entraînant une mobilité collective encadrée par une équipe pédagogique

Objectifs

- susciter l'intérêt des élèves pour la communication interculturelle
- faire découvrir aux élèves la culture quotidienne du pays dont ils étudient la langue
- renforcer l'apprentissage de la langue cible à travers des situations de communication authentiques
- amener les élèves à réfléchir aux aspects culturels qu'ils découvrent
- encourager les contacts interpersonnels et la confrontation d'expériences au niveau des jeunes

Résultats attendus

- les élèves peuvent nouer des contacts qu'ils pourront développer par la suite d'une manière durable avec des élèves de.....
- l'équipe pédagogique saisira cette occasion pour explorer les possibilités d'un partenariat institutionnel entre les deux établissements.

Durée: 15 jours

Public cible: groupe mixte de 15 adolescents et 2 accompagnateurs

Langues de travail:

Appui institutionnel: expertise et soutien financier offerts par l'organisme sous contrat.

Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à un séjour linguistique et culturel à l'étranger

Cet inventaire de questions est susceptible d'être appliqué en tant que tel ou dans une forme sélective et restreinte, à la fin d'une période de mobilité à l'étranger organisée par l'établissement scolaire en liaison avec un établissement homologue de l'étranger ou grâce à un organisme spécialisé dans les échanges scolaires. La sélection des items et la fabrication du questionnaire reviennent aux enseignants qui ont encadré le séjour compte tenu des spécificités du groupe d'élèves.

I. Organisation du séjour

1) Est-ce que, d'après vous, le voyage (aller et retour) a été convenablement organisé?

oui non

2) Comment avez-vous apprécié l'accueil à _____?

de qualité moyen mauvais

3) Etes-vous satisfait de votre prise en charge par la famille d'accueil?

oui non

Commentaire possible: _____

4) Connaissiez-vous (et votre famille) suffisamment à l'avance le nom et les coordonnées de la famille d'accueil?

oui non

il y a eu des contacts par téléphone ou par lettre

les familles se connaissaient déjà

on n'y a pas pensé

5) Est-ce que vous avez envie et les moyens d'héberger chez vous votre/vos correspondant(s) dans l'hypothèse d'un séjour en réciprocité?

oui non

6) D'après vous, le programme du séjour à _____ a été

plutôt dense bien organisé

assez dense assez bien organisé

faible mal organisé

7) En quoi a consisté votre apport dans le travail de préparation collective du voyage et du séjour?

8) Avez-vous été consulté pour la définition du programme qui a été par la suite négocié avec les interlocuteurs du pays hôte?

oui non

9) L'organisation du séjour répondait-elle à vos attentes?

intégralement partiellement pas du tout ... parce que _____

10) Est-ce que vous trouvez que, pendant le voyage et au cours du séjour à _____, les professeurs accompagnateurs vous ont soutenu

beaucoup moyennement insuffisamment

11) Est-ce que vous avez effectué d'autres séjours linguistiques et culturels à l'étranger organisés par votre établissement scolaire?

oui non

12) Par rapport aux autres séjours auxquels vous avez participé, celui-ci vous paraît-il

plus profitable tout aussi profitable moins profitable

13) Est-ce que vous avez des propositions à faire à l'équipe pédagogique qui a encadré le séjour pour que, à l'avenir, la qualité de l'organisation soit améliorée? Si oui, lesquelles?

II. Vos motivations et vos découvertes

14) Quelle a été/quelles ont été la/les langue(s) utilisée(s) pendant votre séjour?

15) Quelle est/quelles sont la/les langue(s) pratiquée(s) au quotidien dans la commune/la ville/la région que vous avez visitée?

16) A l'occasion de votre séjour, avez-vous noté des différences entre le style de vie des et le vôtre:

- au niveau de l'habitat
- quant à l'entretien de l'espace environnant
- quant à l'organisation du temps de travail
- au niveau de la répartition des tâches domestiques dans la vie familiale
- par rapport aux habitudes culinaires
- par rapport aux modes de communication dans la famille
- par rapport aux relations entre les jeunes
- par rapport aux loisirs

17) Avez-vous eu l'opportunité de rencontrer, pendant votre séjour à l'étranger, des responsables locaux (commune, ville, mairie, affaires culturelles, affaires sociales, relations internationales, organisation de jeunesse, société civile) ou des personnalités de la vie culturelle?

Oui non

18) Est-ce que ces rencontres vous semblent enrichissantes?

Oui non

Commentaire possible

Vous pouvez utiliser cet encadré pour évoquer brièvement le moment le plus intense de votre séjour à _____ ou pour présenter le meilleur souvenir que vous avez gardé de ce séjour.

19) Quels bénéfices pensez-vous avoir tirés de ce séjour sur le plan linguistique?

20) Pensez-vous pouvoir réutiliser dans votre apprentissage les éléments de langue et de civilisation que vous avez retenus à l'occasion de ce séjour?

oui non

21) Citez cinq ou six mots/expressions que vous avez appris pendant le séjour.

III. Activités et contacts pendant le séjour

22) Trouvez-vous que, pendant le séjour, il y a eu

pas assez d'activités

assez d'activités

beaucoup d'activités

beaucoup trop d'activités

23) Quelles sont les activités que vous avez trouvées

les plus intéressantes _____

les moins intéressantes _____

24) Donnez un qualificatif pour les activités sportives auxquelles vous avez participé:

25) Choisissez dans la liste suivante deux adjectifs pour porter une appréciation sur l'équipe d'animation qui vous a accueilli dans le centre de loisirs/dans la maison de la culture/dans la maison de la presse, etc.

sympathique, ennuyeux, indifférent, compétent, sérieux, ironique, drôle, embêtant

26) Est-ce que les activités proposées étaient

très variées

assez variées

pas assez variées

27) Avez-vous apprécié le programme de visites culturelles proposé par les organisateurs?

oui

non

28) Dans le tableau ci-dessous, complétez la rubrique de gauche en énumérant les activités et en cochant pour chacune la case qui convient à votre appréciation.

J'ai apprécié

	☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺	☺ ☺	☺

29) Pendant votre séjour à _____, avez-vous assisté à des activités de classe?

- à quel niveau? _____

- où se déroulaient ces activités? _____

- de quels cours s'agissait-il ? _____

- quel âge avaient les élèves ? _____

30) Est-ce que les activités vous ont permis de recueillir de nouvelles données pour compléter utilement votre dossier thématique?

oui

non

31) Est-ce que vous pensez avoir exploité votre dossier pendant le séjour?

pleinement

moyennement

pas du tout

32) Dites si quelque chose vous a frappé lorsque vous avez assisté à des activités de classe.

33) Avez-vous noté des différences et/ou des similitudes dans l'emploi du temps des élèves par rapport à l'emploi du temps dans votre établissement. Lesquelles?

34) Si vous avez visité l'établissement, donnez vos impressions sur les locaux et les équipements scolaires.

35) Avez-vous apprécié l'ambiance du lycée? (justifiez votre réponse)

36) Envisagez-vous de rester en contact avec les élèves de cet établissement?

par e-mail

par correspondance

37) Aimeriez-vous qu'à l'avenir, votre lycée vous propose d'autres adresses de correspondants potentiels?

dans cette même ville

dans d'autres villes du même pays

dans d'autres pays dans lesquels la langue ... est partiellement utilisée

38) Souhaitez-vous participer à l'avenir à d'autres séjours linguistiques et culturels?

- si oui, dans quel pays? _____

- à travers quelle langue? _____