

ENSEIGNER À PARTIR DU *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER* :

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.

Présentation

La finalité de cet ouvrage est de remettre en évidence des possibilités, toujours disponibles, pour la conduite des enseignements des langues dites *étrangères*, parce que celles-ci semblent avoir été peu explorées, et comme pour redonner des couleurs à la méthodologie communicative, qui tend à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompent.

Le présent ouvrage propose donc de décrire, de manière opérationnelle, des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques, qui est la perspective adoptée *de facto* par le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le *Cadre*)¹, en partant du principe que, si l'on accepte de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses, acquises à des niveaux différents, alors on peut estimer qu'il existe potentiellement au moins autant de méthodologies d'enseignement distinctes qu'il existe de compétences identifiées. Ce qui, paradoxalement, simplifie les choses, puisqu'il devient possible d'avoir recours à des modes d'organisation des enseignements plus précis et plus adaptés à l'objet d'enseignement et non plus à une méthodologie d'enseignement unique et englobante.

¹ 2000, Didier, Paris.

Cette perspective, présente depuis les approches sur objectifs spécifiques (vers les années 1975-80 pour le français enseigné comme langue étrangère), retrouve une forte pertinence avec la réalisation du *Cadre*. On sait que la diffusion institutionnelle du *Cadre* est désormais ample : il a, par exemple, été traduit dans une trentaine de langues (dont le japonais) et il a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs, y compris la France², pour définir et structurer les programmes d'enseignement³. Mais cette adoption peut se réaliser de manière très variable : le fait de se référer à cet instrument du Conseil de l'Europe ne signifie pas pour autant que le modèle par compétences qu'il propose et que les descripteurs de ces compétences, spécifiant chacune d'entre elles, constituent la structure profonde de ces programmes.

C'est dans le domaine de l'évaluation que le *Cadre* est le plus massivement sollicité. En effet, ce qui a grandement contribué à son influence a été l'échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1, A2... à C2), qui sert de point de départ à l'élaboration de tests de connaissance ou de certifications en langues. L'utilisation de cette échelle commune, indépendante des langues considérées, permet l'élaboration d'épreuves de vérification des compétences langagières comparables, pour une même langue et d'une langue à l'autre. S'est ainsi créé un dispositif européen de certifications potentiellement transparentes (pour des langues comme l'anglais, l'allemand, le français, l'italien...).

Outre le *Portfolio européen des langues*⁴ qui est un instrument pédagogique permettant de faire prendre conscience aux apprenants de leur répertoire de langues et de leurs acquis, le *Cadre* a été accompagné d'autres instruments créant des « points de référence » partagés, balises qui autorisent des structurations

² Décret du 22 août 2005.

³ Par exemple : *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un « Concept général pour l'enseignement des langues » à la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique, Berne 15 juillet 1998.

⁴ Plus de 40 versions nationales ou régionales ont été validées par le Conseil de l'Europe.

communes des formations en langues et des dispositifs compatibles de certification. Il a ainsi été complété par :

- des *Descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*⁵. Ces instruments cherchent à identifier les moyens linguistiques (mots, structures...) qui permettent de réaliser les tâches communicatives définies par le *Cadre* à un niveau de maîtrise donné ;

- un *Manuel*, intitulé *Relier les examens de langue au Cadre*⁶ qui propose un processus explicite pour calibrer les examens de langues existants par rapport aux niveaux spécifiés par le *Cadre*. À des questions comme « L'épreuve de langue au baccalauréat français est-elle de niveau B1 ou B2 ? » ou « Cette épreuve est-elle de niveau identique ou supérieur à la même épreuve de langue de l'examen de fin de cycle secondaire en Suède ou en Espagne ? », on peut répondre sur des bases intuitives raisonnables, mais le *Manuel* donne des moyens pour objectiver et discuter la réponse à de telles questions, qui ne relèvent plus uniquement de l'opinion ou d'une auto-évaluation qui pourrait s'avérer complaisante ;

- le *Manuel* est lui-même accompagné d'échantillons (transcrits et commentés) de productions d'apprenants (filmés ou enregistrés)⁷ correspondant, en principe, à un niveau donné des performances telles qu'elles sont spécifiées par le *Cadre*⁸.

Cet ensemble de spécifications croisées (communicatives, formelles...) permet de fixer des points de référence raisonnablement fondés qui mettent le *Cadre* en position de commander, en amont, les programmes de langue.

⁵ Disponibles pour l'anglais (mais dans des versions non complètement reliées au *Cadre* : *Vantage Level, Threshold...*), pour l'allemand (*Profile deutsch*), le français (*Niveau B2, A1 pour le français*), pour l'italien, le portugais, l'espagnol...

⁶ Avant-projet DG IV/EDU/ LANG (2003) 5 rév. 1, disponible sur le site de la Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : www.coe.int/lang/fr.

⁷ Par exemple, *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du CECR (DVD)*, Eurocentres et *(2) Exemples de productions orales. Formation et habilitation des correcteurs et examinateurs aux épreuves du DELF et du DALF*, Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

⁸ Par exemple, *Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking samples to accompany the preliminary draft of the "Manual for relating Language Examinations to the CEF"*, University of Cambridge ESOL Examinations.

Le *Cadre* a cependant une portée méthodologique dont on cherchera à préciser ici la nature, même s'il est clairement spécifié⁹ qu'il « n'a pas pour vocation de promouvoir une méthodologie particulière mais bien de présenter des choix ». Cependant, dans sa fort pertinente présentation du *Cadre*¹⁰, F. Goullier relève que « la distinction apportée [dans le *Cadre*] entre les compétences, les activités langagières et les tâches communicatives devrait aider le professeur de langues à bien percevoir la relation entre compétences et activités ; seules les activités de compréhension, d'expression ou de médiation permettent l'activation et l'évaluation des compétences, à distinguer parmi les activités langagières d'expression... ».

Nous considérerons que le point de vue fondamental adopté dans le *Cadre* est que la connaissance d'une langue étrangère n'est pas un tout indissociable (« connaître la langue »), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication. C'est cette approche par compétences et les définitions retenues pour caractériser celles-ci qui autorisent la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés et qui fondent, indirectement, la pertinence de méthodologies d'enseignement conçues spécifiquement compétence par compétence. Cette situation nouvelle créée par l'adoption du *Cadre* se caractérise donc par le fait que les approches de l'enseignement des langues par compétences, qui a toujours constitué une composante forte de l'approche communicative, reviennent sur le devant de la scène didactique, d'autant que les dispositifs d'évaluation (certifications en langues proposées par les membres de l'association ALTE¹¹) ont adopté cette perspective.

⁹ *Cadre*, p. 110.

¹⁰ Goullier F. (2005) : *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Didier, Paris, p. 19.

¹¹ Association of Language Testers in Europe.

L'approche par compétences n'est pas propre aux enseignements de langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l'enseignement général : on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir : « L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du "passage" à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte »¹². Cette vision actionnelle de l'éducation, centrale dans le *Cadre*, a été adoptée comme principe organisateur de certains systèmes éducatifs¹³ et elle sert de point de départ aux réflexions européennes (Commission européenne, Conseil de l'Europe) sur l'éducation, par exemple autour du concept de « compétence-clé » ou de « compétence de base ».

Le présent ouvrage s'inscrit dans cette mouvance éducative : il se borne à décrire une « philosophie pratique » pour l'élaboration des programmes et des formes d'enseignement des langues étrangères. Ni norme, ni modèle, cette approche n'est pas nécessairement partout la plus adaptée à la culture éducative des enseignants et des apprenants. Il convient de la considérer comme une option méthodologique supplémentaire que l'on souhaite mettre, à nouveau, à la disposition des décideurs (en ce qui concerne les programmes) et des enseignants, pour certains aspects de la conduite de leur classe. Sur ce point encore, le *Cadre* est sans ambiguïté : « les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs

¹² Le Botref G. (1994) : *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris, p. 14.

¹³ Comme au Québec et récemment en France (2006), pour l'école primaire, où elle est décrite dans le document « Socle commun de connaissances et de compétences » (accessible sur : www.education.gouv.fr).

convenus en fonction [des besoins] des apprenants, dans leur contexte social »¹⁴.

Indépendamment de leur efficacité présumée, les approches fondées sur ces définitions de l'enseignement/apprentissage des langues présentent un intérêt stratégique, celui de permettre des convergences entre les enseignements de langues différentes (langues étrangères entre elles, mais aussi entre langues nationales/officielles, régionales, minoritaires...) et entre les systèmes éducatifs nationaux, ceci devant un certain éparpillement des programmes et des contenus d'enseignement qui, pour l'heure, semblent se constituer en dehors de toute norme partagée, comme au hasard des documents « authentiques » ou des préférences personnelles des auteurs de manuels. L'approche par compétences est, à ce titre, tout autant que le *Cadre*¹⁵, un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue¹⁶. Cette finalité est réalisable dans les systèmes éducatifs précisément par le fait que les compétences en langue à atteindre sont décrites de manière aussi précise que possible, s'agissant de savoirs et de savoir-faire complexes, ceux impliqués dans la connaissance des langues. Cette transparence des objectifs rend possibles l'équité et l'accès égalitaire aux langues, puisque les compétences à acquérir sont définies explicitement ; la modularité de ces mêmes objectifs fonde la possibilité d'enseignements et de programmes diversifiés qui permettent la mise en place d'une éducation plurilingue, dans les systèmes éducatifs et pour les apprentissages tout au long de la vie.

On prendra garde à ce que ces réflexions, qui se rapporteront souvent au *Cadre*, n'en constituent pas pour autant une sorte de guide d'utilisation ou de commentaire officiel. Elles

¹⁴ *Cadre*, p. 110

¹⁵ *Cadre*, chapitre 8, p. 129 et suiv.

¹⁶ Voir Beacco J.-C et Byram M. (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Projet 1 révisé, avril 2003, version française intégrale), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Version définitive 2007.

prennent appui sur lui mais n'en sont pas une utilisation labellisée. Il convient de les considérer comme une interprétation possible de celui-ci ou, du moins, de certains de ses aspects. Cela est visible à des différences terminologiques ou à des différences d'accent : par exemple, ce texte utilise peu le concept de *tâche*, ne distingue pas systématiquement les *activités de communication des compétences* qui les fondent parce qu'il traite de méthodologie d'enseignement, minimise les activités de *médiation* qui semblent spécifiées de manière trop étroite, développe une typologie de compétences culturelles et interculturelles qui ne se trouve pas dans le *Cadre*... Il s'agit bien d'une réflexion à partir du *Cadre* et non selon le *Cadre*, illustration banale de la liberté que celui-ci laisse à ses utilisateurs.

Ce petit traité de méthodologie d'enseignement des langues à l'usage des jeunes générations, dont on souhaite qu'il ouvre la voie à des recherches plus consistantes, est né d'une pratique de formation d'enseignants de français langue étrangère, au niveau initial et continu, en France comme ailleurs, ce qui explique que l'essentiel des exemples proviendra de cette langue. Celle-ci, qui se trouve être commune aux lecteurs potentiels, permettra de donner des exemples accessibles à tous les lecteurs, enseignants ou étudiants (francophones), quelles que soient les langues enseignées.

Ce texte a essentiellement pour origine la constatation que les jeunes collègues, en particulier, utilisent assez spontanément l'approche globaliste de l'enseignement (qui sera décrite au chapitre 2) et ont des difficultés à s'en départir, même provisoirement, pour s'essayer à l'approche par compétences, qui pourtant ne présente pas de difficulté d'accès ou de mise en œuvre particulières. Cette rémanence de « manières d'enseigner » mérite donc un exposé, aussi pratique que possible, d'autres manières de classe, pour en illustrer les potentialités et étendre ainsi le répertoire méthodologique des pratiques professionnelles d'enseignement des langues.

Il est aussi le fruit d'une expérience d'auteur de manuels de français langue étrangère, qui ont déjà mis à profit cette appro-

che dans la réalisation de matériels pédagogiques, destinés tout autant à des apprenants débutants qu'à des apprenants expérimentés et autonomes¹⁷. Il s'est avéré que l'approche par compétences constitue un instrument particulièrement adéquat pour la conception de l'architecture des manuels et pour celle de la structuration des séquences d'enseignement.

L'ouvrage s'organise de la manière suivante : on définira ce que l'on entend par méthodologies d'enseignement des langues et l'on identifiera, de manière systématique, les choix auxquels doit procéder toute méthodologie (nature des supports d'enseignement, formes de la compréhension...) (chapitre 1). On présentera ensuite une interprétation de l'état des pratiques d'enseignement, pour autant qu'on les connaisse (en opposant la méthodologie ordinaire et la méthodologie par compétences), ainsi que la dilution de l'approche communicative dans la méthodologie ordinaire, qui produit les approches pseudo-communicatives actuelles, au moins dans l'enseignement du français comme langue étrangère (chapitres 2 et 3).

Ce cadre étant tracé, on clarifiera la notion de compétence, en spécifiant celles sur lesquelles porte cet exposé (chapitre 4). Seront ensuite abordées l'interaction orale (chapitre 5), la compréhension des textes (chapitre 6), la production des textes (chapitre 7) et la compréhension orale (chapitre 8), en analysant, pour chacune, les supports d'enseignement, la nature des activités d'enseignement et leur organisation possible. Comme dans bien des situations éducatives, en particulier dans les contextes scolaires impliquant des apprenants débutants, les programmes d'enseignement de langues ne privilégient pas certaines de ces compétences mais continuent à les viser toutes : on montrera comment peut s'effectuer l'articulation des enseignements par compétences et quelles formes d'unités didactiques peuvent ainsi en résulter (chapitre 9).

¹⁷ Récemment Di Giura M. et Beacco J.C. *Alors ?* Volume 1, Didier-Paris 2007.