



Københavns Universitet



Compte rendu

Verstraete Hansen, Lisbeth

Published in:

Revue Francaise de Linguistique Appliquee

Publication date:

2012

Document version

Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Verstraete Hansen, L. (2012). Compte rendu: Enrico Piccardo, Marie Berchoud, Tiziana Cignatta, Olivier Mentz et Malgorzata Pamula, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2011, 99 p. + CD Rom. *Revue Francaise de Linguistique Appliquee*, 17(2), 134-135.

COMPTE RENDU

Lisbeth Verstraete-Hansen

Pub. linguistiques I *Revue française de linguistique appliquée*

2012/2 - Vol. XVII
pages 134 à 135

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-2-page-134.htm>

Pour citer cet article :

Verstraete-Hansen Lisbeth, « Compte rendu »,
Revue française de linguistique appliquée, 2012/2 Vol. XVII, p. 134-135.

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

COMPTE RENDU

Enrico Piccardo, Marie Berchoud, Tiziana Cignatta, Olivier Mentz et Malgorzata Pamula, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2011, 99 p. + CD Rom.

Cette publication, issue d'un projet intitulé « Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels » et soutenu par le Centre européen pour les langues vivantes, se présente comme un guide destiné à aider les professionnels à tous niveaux à se familiariser avec la philosophie de l'évaluation, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues selon le *Cadre européen commun de référence* (CECR).

Le parcours auquel fait référence le titre de l'ouvrage comprend deux parties distinctes présentées sur deux supports différents, l'une sur papier, l'autre sur CD Rom.

La première partie, intitulée « Guide », est divisée en quatre sections dont les trois premières approfondissent le sens d'une série de concepts étroitement interreliés et considérés comme indispensables pour la démarche évaluative au cœur du CECR (section IV) : l'attitude réflexive (section I), l'approche plurilingue (section II), stratégies et compétences (section III). La conclusion est suivie d'une section d'annexes où l'on trouve de nombreux schémas descriptifs, des grilles permettant de se repérer dans les fiches d'activités, un index alphabétique de celles-ci, un index carte conceptuelle, des exemples de fiches d'activités, et deux « scénarios » dont un texte passant en revue les obstacles qui s'opposent à l'appropriation de la philosophie du CECR.

La deuxième partie du « Parcours », le kit présenté sur CD Rom, est constituée de 107 fiches d'activités destinées à tisser des liens entre concepts et pratiques réelles des enseignants. Conçu pour favoriser l'appropriation de la philosophie générale de « l'éducation aux langues » véhiculée par le CECR, l'ensemble procède, logiquement, par une mise en relation permanente entre les thèmes abordés et les sections correspondantes du CECR.

La première section du « Guide » (pp. 19-26) souligne le rôle d'accompagnateur attribué à l'enseignant dans la perspective actionnelle du CECR. L'enseignant réflexif doit être capable d'analyser des situations et des contextes d'apprentissage afin d'effectuer le choix qui répond le mieux aux besoins des apprenants. Il revient également à l'enseignant de favoriser chez l'apprenant le développement d'une stratégie utile pour « l'apprentissage tout au long de la vie » et pour « l'autonomie ». Ces deux concepts fondamentaux de la politique éducative européenne soulignent à quel point le CECR, bien qu'il n'émane pas en premier lieu des instances de l'UE, se pense aujourd'hui comme partie intégrante de la politique linguistique et éducative de celle-là.

Sous le titre « Vivre (avec) les langues », la deuxième partie (pp. 27-36) approfondit le concept de « plurilinguisme », un des piliers conceptuels du CECR. Le plurilinguisme est défini comme une mise en relation permanente des différentes langues acquises ou apprises au fil de la vie « de manière à ce que chacun se crée un répertoire langagier plurilingue » à utiliser selon le type de communication requise dans des situations variées (p. 27). Cette deuxième section revient également sur la vision de la profession enseignante qui sous-tend le CECR et se penche sur la notion hypercentrale de « tâche » considérée comme davantage référée au vécu concret que la notion d'« activité communicative langagière ». Choix terminologique qui traduit la primauté de la perspective actionnelle sur l'approche communicative.

La troisième section (pp. 36-44), s'appuie sur un tableau représentant l'« organisation schématique des compétences selon le CEFRL » (p. 36) pour proposer une analyse de ce que le CECR entend par « compétences ». Le tableau distingue entre compétences générales (composées des quatre « savoirs ») et compétences communicatives langagières que l'on peut subdiviser en trois groupes de compétences permettant de concrétiser l'acte communicationnel. La « communication » est un terme clé dans ce « Guide » qui, d'entrée de jeu, affirme que les langues, bien qu'elles puissent être utilisées pour « le jeu ou la créativité, ainsi que pour le rêve et le plaisir », sont majoritairement utilisées pour des buts de communication. Cette vision de la langue est soulignée par la position centrale qu'occupe l'interaction parmi les activités communicatives langagières qui servent à réaliser les tâches.

Dans la quatrième et dernière section (pp. 44-56), le « Guide » met l'accent sur la démarche évaluative qui repose sur une série de descripteurs dont il faut retenir deux types : les descripteurs d'activités communicatives (ou performance) et les descripteurs d'aspects de la compétence visant plutôt des compétences généralisables. La grande quantité de descripteurs permet d'établir différentes typologies basées sur une classification en binôme comme par exemple « évaluation du savoir vs évaluation de la capacité » ou « jugement fondé sur l'impression vs jugement guidé ».

L'objectif déclaré du « Parcours » est de rendre accessible aux professionnels des concepts fondamentaux qui peuvent ne pas être immédiatement transparents. Le CECR est connu pour sa densité conceptuelle qui complique le transfert des théories vers les pratiques, et même si le « Guide » contient quelques considérations susceptibles de guider les enseignants dans les choix à faire (par exemple les passages sur les facteurs à prendre en considération dans le choix de textes pour l'activité de réception orale et écrite, pp. 42-43), les concrétisations de l'enseignement à mettre en œuvre restent rares.

Si la mission du « Parcours » ne paraît que partiellement accomplie dans le « Guide », le kit semble plus immédiatement applicable. La centaine de fiches d'activités, dont les fiches de type A sont orientées vers les aspects théoriques tandis que les fiches de type B sont plus pratiques, propose des exercices concrets qui peuvent apporter un réel appui aux professionnels désireux de mieux intégrer les concepts clés dans leurs pratiques.

En annexe, le texte de B. Gerber réfute quelques « croyances » (pp. 76-77) qui font obstacle à l'appréhension de la démarche évaluative du CECR, mais sans vraiment entrer dans une discussion des *pro et contra*. Cela peut s'expliquer par le statut du « Parcours » qui vient s'ajouter à la déjà abondante littérature qui accompagne et assure la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle en Europe. Et, de fait, à travers les différentes grilles d'évaluation – et notamment le tableau « Niveaux communs de compétences » – le CECR a déjà fait son entrée dans de nombreux systèmes éducatifs. C'est pourquoi on peut avoir un petit regret pour l'absence de réflexion sur les effets possibles de cette évolution.

Les auteurs affirment eux-mêmes que les « nouveaux programmes qui déclarent vouloir se baser sur le CECR devraient valoriser à un (très) haut pourcentage les compétences des apprenants » (p. 15) ce qui, pour les enseignants, revient à accepter l'implantation d'un nouveau paradigme selon lequel « le point le plus important est à quel niveau l'apprenant est en mesure de participer à un acte de communication » (p. 16). Cela devrait mener les enseignants à comprendre que leur enseignement, ainsi que leurs méthodes d'évaluation, « doivent s'adapter à ce nouveau paradigme » (p. 16).

Il nous semble que ces affirmations soulèvent quelques questions d'intérêt général. Est-ce que la perspective actionnelle et l'approche plurilingue peuvent servir de base didactique et curriculaire pour toutes les matières relatives à l'enseignement des langues, à tous les niveaux, dans tous les systèmes éducatifs ? Est-ce qu'il est souhaitable qu'un seul paradigme, un seul modèle d'enseignement des langues s'installe partout ? Quels que soient les bénéfices de l'enseignement à travers le CECR, ces questions rarement débattues méritent une discussion ouverte et transparente.

Lisbeth Verstraete-Hansen, *Haute École de Commerce de Copenhague (CBS)*