**Jeannine Courtillon, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.**

Louis Porcher, *L’enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

**EVOLUTION DE LA CONCEPTION DE LA LANGUE**

La conception de la langue a évolué au cours du XXe s.

Auparavant la langue se définissait comme un ensemble de structures dont il faut connaitre les règles de combinaison pour pouvoir l’utiliser.

Mais à partir des années 1970, la pensée sur la langue a été orientée par le concept de communication : la langue sert à transmettre des messages et à exprimer des intentions de communication à des partenaires avec lesquels on se trouve en interaction, d’où l’importance du choix de la forme linguistique devant etre adaptée au message et à l’interlocuteur 🡪 THéORIE DES ACTES DE PAROLE 🡪 LA LANGUE véhicule des sens conformes à l’intention de communication et adaptés linguistiquement à la situation de communication dans laquelle elle se trouve.

Donc 🡪 la structure s’apprend maintenant par la communication et non plus AVANT ELLE !!

**COMPRENDRE – MEMORISER – SE CORRIGER** peut se faire en interaction entre élèves et professeurs ou entre les élèves eux-mêmes et non à travers des ex rigoureux et contraignants.

La progression rigoureuse d’autrefois entrainait la peur de l’erreur (la faute) et la NON prise en compte du temps de maturation nécessaire à l’intégration d’une structure. 🡪 on ne peut s’exprimer correctement en début d’apprentissage, mais plus on s’exprime, moins on fait d’erreurs, si une technique d’autocorrection a été mise en place.

En conclusion :

L’approche communicative de la langue c’est d’apprendre la structure en communiquant et non apprendre la structure avant de communiquer

**Approche communicative par la tache**

<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494/2763#:~:text=l'approche%20communicative%20%C2%AB%20privil%C3%A9gie%20les,l'autre%20par%20la%20langue>.

<https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

**ce qui caractérise une tache c’est le fait qu’elle aboutit à un résultat identifiable et qu’elle sollicite une combinaison de compétences et d’activités.**

Après sa publication en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) est devenu un outil central dans les classes et le choix méthodologique des méthodes de français. Il nous est donc difficile d’échapper à ses références. Son objectif est le plurilinguisme dans la mesure où il vise à former à la fois un médiateur culturel et linguistique à travers la réalisation de tâches. Le CECR adopte donc une perspective actionnelle qui vise à préparer les apprenants à être des acteurs sociaux à travers la réalisation de tâches réelles (effectives) ou proches de la vie réelle (virtuelle) en classe de langue étrangère. Cette nouvelle approche, qui commence petit à petit à remplacer les exercices et les activités traditionnels, offre de nouvelles perspectives à l’enseignement/apprentissage des langues étrangères selon lesquelles la langue devrait être utilisée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un instrument d’action sociale. Les apprenants vont, dans cette perspective, co-acquérir des connaissances au sein d’un groupe pour être capables de faire face aux différents contextes lorsqu’ils seront en contact avec des francophones.

Dans la vie quotidienne, la communication ainsi que l’apprentissage de langues vivantes passent, selon la perspective actionnelle, par la réalisation de tâches. Ces tâches ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent le recours à des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer des individus. On trouve, d’une part, des tâches essentiellement langagières, c'est-à-dire que les actions requises ainsi que les stratégies mises en œuvre pour leur réalisation portent d’abord sur des activités langagières, par exemple demander des renseignements par téléphone, participer à une conférence, etc. D’autre part, on trouve des tâches qui comportent une composante langagière et dont les actions requises ainsi que les stratégies sont tributaires en partie des activités langagières et d’autres aspects non langagiers comme, par exemple, préparer un plat à partir d’une recette. Par ailleurs, il est à noter que certaines tâches peuvent s’effectuer sans faire appel à des activités langagières. Donc, les tâches communicationnelles ou les tâches d’apprentissage ne sont que des tâches parmi d’autres. Elles s’inscrivent, selon Robert (2008 : 94) « dans un acte social plus large de la vie quotidienne ». Cette action en contexte social est liée à plusieurs domaines relevant de la vie quotidienne : personnel (on passe un coup de téléphone à un ami pour avoir de ses nouvelles) ; public (on prend les transports en commun, on achète un billet de bus, d’avion, etc. ; professionnel (on participe à une réunion, on rédige une note, etc. ; éducationnel (on suit un cours de langue, on s’inscrit à l’université, etc.).

La notion de tâche, suivant l’opinion de Coste « renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d’effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto) » (2009 : 15).

En ce qui nous concerne, on s’intéresse à la réalisation de tâches communicatives en classe de langues étrangères, les tâches non langagières ne présentant pas forcément un grand intérêt.

La notion d’action dans le CECR est, selon Coste, très directement liée à une double option :

1. « Poser l’apprenant aussi bien que l’utilisateur de langues comme un acteur social œuvrant dans différents domaines ;
2. Considérer l’apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social » (2009 : 15).

En effet, l’action en contexte authentique d’interactions sociales s’appuie sur la réalisation d’activités langagières de réception, de production, d’interaction et de médiation qui peuvent à leur tour être analysées en terme de production/compréhension d’actes de parole (‘se’ présenter, saluer, remercier, demander une information, etc.) et de genres (conférence, débat, etc.). Cependant, cette action comporte également des activités non langagières : se déplacer, manipuler des outils, etc.

**L’organisation de l’unité d’enseignement p. 31**

Le parcours d’apprentissage se divise en étapes que l’on appelle UNITéS D’ENSEIGNEMENT (UDA). Ces étapes ne se confondront pas avec les leçons dont a durée (de 50 minutes ou x 2) ne permet pas d’accomplir un parcours d’apprentissage mais simplement de procéder à quelques activités.

Pour établir un parcours et en controler les acquis, il faut organiser les données de départ, les moyens de faire acquérir les savoir-faire escomptés et d’évaluer les acquis.

Un cours doit **être** pensé en termes d’unités f’enseignement, ayant chacune:

* Des objectifs d’apprentissage
* Des **données**

en fonction de l’objectif visé

* Une **progression**
* Une **méthodologie** d’apprentissage
* Une **évaluation**

Les **objectifs** définissent la compétence recherchée par l’apprenant.

Tenir à l’esprit du lien entre les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et/ou de production qui est attendue « à la sortie ». A la fin d’une unité l’apprenant doit être en mesure d’utiliser cette fonction dans une situation de communication orale.

Cela signifie qu’il doit comprendre les refus, les hésitations de ses interlocuteurs, etre capable de reformuler sa demande.

Où acquérir cette compétence ? en observant des dialogues où sont mis en scène ces fonctions de communication ou actes de parole.

Les **données** doivent être choisies en fonction des étudiants qu’on a dans son cours et avec leur accord selon l’analyse des difficultés de perception, aux niveaux phonétique, lexical et syntaxique.

Les **thématiques** sont choisies en fonction de l’âge et des préoccupations culturelles des étudiants.

**----------------**

Selon la tradition, la **progression** linguistique est d’aller du simple au complexe.

**1950** : ce qui était simple relevait du vocabulaire concret et quotidien : La maison, la famille, la nature. Sur le plan grammatical, les temps simples étaient plus faciles que les temps composés, les articles définis plus faciles que les partitifs, etc. Les thématiques portant sur des actions concrètes, quotidiennes étaient plus faciles que celles sur les expressions des sentiments.

**1961** : la conception de progression est mise au point en fonction de la fréquence des mots (V. méthode SGAV - Structuro-Globale Audio-Visuelle est centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral)

**1970** : suite à la promotion de l’approche communicative de la part du Conseil de l’Europe un nouveau type de progression a été élaboré, non plus à partir des aspects linguistiques (lexique et grammaire) mais sur la base des **valeurs fonctionnelles** du langage, c’est-à-dire que la parole et l’écriture sont une forme d’action (informer, donner des ordres, interdire, demander, encourager, commander, conseiller, etc.).

**A partir de ce moment**, on ne pouvait plus considérer l’apprentissage de la langue comme celui de ses structures, il fallait aussi l’envisager comme un moyen d’agir, de transmettre des messages d’accomplir les fonctions nécessaires aux échanges qui règlent la vie en général.

On a donc élaboré des contenus d’apprentissage en tenant compte également des fonctions que l’acquisition des structures de la langue permet d’accomplir. Ces contenus ont été publiés pour chaque langue dans des ouvrages intitulés : *Un Niveau-Seuil, The Threshold leve, El nivel Umbral,* ect,où l’on trouve, parallèlement au lexique et aux notions grammaticales que véhicules les structures d’une langue, les actes de parole qu l’on accomplit en s’exprimant.

La **progression** est maintenant élaborée en combinant 2 critères : le critère linguistique et le critère fonctionnel.

L’approche communicative a remis en question la notion de progression et du principe trop strict de simplicité.

La notion de **complexité** ne pouvait plus s’appliquer aux aspects linguistiques avec la même rigueur qu’auparavant, puisqu’on pouvait enseigner dans une même unité des formes au présent et au conditionnel, des verbes auxiliaires suivis de l’infinitif, des pronoms personnels compléments, etc.

On mémorise mieux un élément lorsqu’il est lié à une situation où l’affectivité est impliquée et l’intonation prépondérante que quand il faut faire appel à l’analyse du système linguistique.

**L’évaluation**

C’est savoir quels aspects des compétences seront évalués à l’oral et à l’écrit, comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié.

En fonction des objectifs préalablement définis dans chaque cas particulier, les aspects à évaluer concernent la capacité à comprendre l’oral et l’écrit et la capacité à parler et à écrire.

**----------------**

**Louis Porcher, *L’enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.**

L’élaboration d’un cours de langue dépend tout d’abord du type de public auquel s’adresse le cours : captif, c’est-à-dire où les élèves et les professeurs sont contraints par des programmes, des horaires, des niveaux, et non captifs quand élèves et professeurs sont plus libres, les uns de s’inscrire et de partir quand ils veulent et d’agir selon leurs souhaits, les autres ils décident plus souplement, et selon les circonstances, du programme.

La première compétence souhaitée est communicationnelle.

**Le savoir-faire** est la première compétence dans l’ordre des priorités pour les apprenants. On n’apprend plus le plaisir ou par nécessité académique, mais pour s’en servir : on veut etre capable de telle ou telle action (lire un journal, répondre au téléphone, discuter de la mode, etc.).

Ces savoir-faire constituent le but des élèves, celui qu’ils veulent atteindre.

**Le savoir-être** est un savoir se comporter sur le plan communicationnel (savoir qu’il ne faut pas s’adresser à son directeur avec un « salut mon pote », savoir affronter une situation de demande de la part d’un interlocuteur, etc.).

Le **savoir-apprendre** une langue étrangère.

Chap 27

**LE CECRL**

#### CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues

Source : Eduscol

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du [Conseil de l’Europe](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp).

Publié en 2001, après une gestation a duré une dizaine d’années il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d’enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Ce n’est ni un manuel ni un référentiel de langues.

Le cadre est un outil conçu pour répondre à l’objectif général du Conseil de l’Europe qui est de  » parvenir à une plus grande unité parmi ses membres  » et d’atteindre ce but par l' » adoption d’une démarche commune dans le domaine culturel « . L’objectif est d’abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre  » la xénophobie  » et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres.

On passe d’une logique de maîtrise quasi totale d’une ou plusieurs langues à une logique d’interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c’est un outil de promotion du plurilinguisme.

##### LE CADRE INTRODUIT AU MOINS QUATRE NOUVEAUTÉS :

##### 1. DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE (DE A1 À C2)

L’échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus) :

Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2)
Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une  » compétence opérationnelle limitée  » (Wilkins) ou une  » réponse appropriée dans des situations courantes  » (Trim)
Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise)

Ces niveaux balisent l’apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu’il présente pour chaque niveau, permet d’asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L’étalonnage qu’il fournit permet d’élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l’échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

##### 2. UN DÉCOUPAGE DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN ACTIVITÉS DE COMMUNICATION LANGAGIÈRE

Ces activités de communication langagière peuvent relever de :

* la réception : écouter, lire
* la production : s’exprimer oralement en continu, écrire
* l’interaction : prendre part à une conversation
* la médiation (notamment activités de traduction et d’interprétation)

L’expression d‘activité de communication langagière, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du Cadre européen commun de référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l’on donne habituellement à compétence : compréhension de l’oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l’écrit, expression écrite. Ainsi parlera-t-on désormais de  » groupes d’activité de communication langagière  » au lieu de  » groupes de compétence « .

Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales : compétences socio-linguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (tout ce qu’il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s’établir correctement, voir à ce sujet les nouveaux programmes de collège).

##### 3.LA NOTION DE  » TÂCHE «

La tâche est à relier à la théorie de l’approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d’accomplissement en termes d’actions. Autrement dit, l’usage de la langue n’est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation).

Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (ex du livre), en partie (cas de la notice de montage), ou pas du tout (confectionner un plat de mémoire). La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches.

On pourrait résumer, à ce stade, le cadre comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.

##### 4. UNE REDÉFINITION DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION QUI PREND EN COMPTE PLUSIEURS COMPOSANTES HIÉRARCHISÉES DE A1 À C2 :

* la composante linguistique
* la composante sociolinguistique
* la composante pragmatique

4.1 la composante **linguistique** est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

4.2 la composante **socio-linguistique** (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu’on en fait, est un phénomène social. Parler n’est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l’usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.

4.3 La composante **pragmatique** renvoie à l’approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Les composantes sociolinguistique et pragmatique font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire. On fait comme si elles préexistaient de façon innée mais sont par contre évaluées, donc sans véritable entraînement, lors d’entretiens ou de passation d’épreuves d’examen ou de concours (la composante pragmatique notamment).

Communiquer c’est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique).

En **2018**, un volume complémentaire avec de nouveaux descriptifs a été publié.

Le [volume complémentaire](https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5) introduit de nouvelles échelles, absentes de la version de 2001, concernant :

* la **médiation** et la **compétence plurilingue/pluriculturelle** ;
* des descriptions plus complètes des échelles pour la compréhension orale et écrite ;
* des descripteurs pour d'autres activités communicatives, telles que **l'interaction** **en ligne**, la réaction à des textes **d'écriture créative** et à la **littérature** ;
* un enrichissement de la description des niveaux A1 (notamment le niveau **pré-A1**) et des niveaux C, **particulièrement C2**.

# Les descripteurs

Il est important de faire la distinction entre [**les descripteurs du CECR**](https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors), qui ont fait l'objet d'un vaste processus de validation et de consultation, et [**les descripteurs supplémentaires**](https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors), qui ont été élaborés par des associations et des institutions en adaptant les descripteurs du CECR à un contexte particulier par exemple « Conversation et discussion en ligne ».

<https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270#page=277>

## 2020 CECRL mis à jour descripteurs de compétences

"**Le volume complementaire du CECR** met à jour et étend le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation (CECR) qui a été conçu pour fournir une base transparente, cohérente et complète pour l’élaboration de programmes d’études et de lignes directrices en matière de langues, la conception de matériel d’enseignement et d’apprentissage et l’évaluation des compétences en langues étrangères.
Il présente les principaux aspects du CECR pour l’enseignement et l’apprentissage sous une forme conviviale et **contient l’ensemble complet des descripteurs étendus du CECR, qui remplacent l’ensemble de 2001**. Ceux-ci comprennent désormais des descripteurs pour **la médiation, l’interaction en ligne, la compétence plurilingue/pluriculturelle**et les compétences en langue des signes. Les descripteurs illustratifs ont été adaptés avec des formulations incluant des modalités pour les langues des signes et tous les descripteurs sont désormais neutres en termes de genre."
Source : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>



**Descripteurs du CECRL màj 2020**

"Le volume complémentaire du CECR élargit le champ de l’éducation langagière. Il reflète les développements académiques et sociétaux survenus depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et met à jour la version de 2001. Cette publication doit beaucoup aux contributions de l’ensemble des professionnels impliqués dans l’enseignement des langues, à travers l’Europe et au-delà.

Ce volume contient :
► une explicitation des aspects essentiels du CECR pour l’enseignement et l’apprentissage ;
► un ensemble complet et actualisé des descripteurs du CECR, qui remplace celui de 2001 par :

– des descripteurs respectant l’approche inclusive et la neutralité de genre ;
– des détails supplémentaires relatifs à l’écoute et à la lecture ;
– un nouveau niveau, le niveau pré-A1, ainsi qu’une description enrichie des niveaux A1 et C ;
– une échelle de remplacement pour la compétence phonologique ;
– de nouvelles échelles pour la médiation, l’interaction en ligne et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;
– de nouvelles échelles pour la compétence en langue des signes ;

► un bref rapport sur les processus de développement, de validation et de consultation, qui ont duré quatre ans."
Source : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/agenda/actualites/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner-evaluer-volume-complementaire-2022>

Le cadre est à dissocier du [**portfolio** européen des langues](https://www.coe.int/fr/web/portfolio)(décliné dans trois versions : école, collège, jeunes et adultes). C’est important de le souligner car il y a souvent confusion entre les deux. Le portfolio est un outil d’auto-évaluation (voire de co-évaluation) adossé au cadre.

[Télécharger le CECRL au format .pdf](https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages)

[Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018)](https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5)

L’ADDENDUM

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>