



HAL
open science

Dix questions essentielles pour les TPE

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Dix questions essentielles pour les TPE. Les Langues Modernes, 2003, 2, pp.58-69.
hal-01540935

HAL Id: hal-01540935

<https://hal.science/hal-01540935>

Submitted on 16 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dix questions didactiques essentielles pour les TPE

Claude Springer

Les langues Modernes 2003, 2 (avril-mai-juin)

Dossier : Les TPE

.....

Introduction par Claude Springer, Université Marc Bloch, Strasbourg (p. 6-7)

Les projets pluridisciplinaires introduits récemment au collège, au lycée et au lycée professionnel, interrogent, de manière nouvelle et fondamentale, à la fois l'organisation scolaire des établissements et la didactique des disciplines scolaires, notamment la didactique des langues. Il semble largement admis que les fondements théoriques des projets pluridisciplinaires répondent à des souhaits anciens de rénovation pédagogique. Qui n'a pas regretté et tenté d'entamer le cloisonnement étanche des disciplines ? Qui n'a jamais souhaité mettre en œuvre une pédagogie du projet plus ouverte sur la vie et le travail d'équipe ? Qui ne désire ardemment avoir des élèves heureux, motivés et responsables de leurs parcours scolaires ? Le projet pluridisciplinaire paraît ainsi pouvoir/devoir répondre à ces attentes.

Les quelques années de recul dont nous disposons montrent en fait que la mise en œuvre est très problématique. Cette nouvelle approche pédagogique pose de gros problèmes institutionnels. Beaucoup de collègues du collège estiment que le projet pédagogique met en danger non seulement les apprentissages disciplinaires de base, mais aussi le statut même des disciplines. Au lycée, les moyens de cette mise en œuvre font souvent cruellement défaut. L'intégration des TPE dans le cadre du baccalauréat, et en particulier la modalité de contrôle impliquée par les TPE, semble porter atteinte à la valeur nationale du diplôme. D'autre part, les langues ont beaucoup de mal à trouver leur place dans ce dispositif qui semble avoir été conçu d'abord pour les autres disciplines. Pourtant, la discipline « langues » devrait être, dans un projet pluridisciplinaire, une discipline carrefour : d'une part, elle est nécessaire aux recherches plurilingues et, d'autre part, elle apporte un élément primordial de compréhension sociale et culturelle.

Les TPE nous invitent donc à nous poser certaines questions sur la notion de « projet » et poussent la didactique institutionnelle des langues à revoir son cadrage théorique pour s'adapter à de nouvelles situations. Les programmes de langues insistent sur la nécessité de ne pas limiter l'enseignement des langues à la construction programmée de la compétence linguistique afin d'offrir une place suffisante aux « situations de communication authentiques », au domaine culturel qui marque la langue et enfin à la mise en autonomie de l'élève à travers des activités plus ouvertes et socialement marquées. Comment les TPE favorisent-ils ces objectifs ? Quel est le nouveau rôle du professeur de langues ? Peut-il exploiter plus facilement ses compétences académiques ? L'apprentissage des langues peut-il se poursuivre dans un tel dispositif de travail de groupe ? Quels bénéfices élèves et professeurs peuvent-ils en espérer ? Que nous apprend la pédagogie Freinet appliquée à l'apprentissage des langues ?

Dix questions didactiques essentielles pour les TPE par Claude Springer, Université Marc Bloch, Strasbourg (p. 58-69)

Résumé

L'auteur propose dix bonnes raisons de développer un curriculum pour l'apprentissage des langues ouvert et pluriel. Les nouveaux dispositifs d'apprentissage, en particulier les TPE au lycée, constituent un véritable pari et offrent de nouvelles perspectives pour les professeurs de langues et pour la didactique des langues.

Mots clés : Didactique de l'action, TPE, apprentissage collaboratif, autonomie, Cadre européen des langues, portfolio, compétence plurilingue et pluriculturelle.

Les projets pluridisciplinaires offrent un nouveau type de mode d'apprentissage des langues. Contrairement au dispositif bilingue, la place des langues n'est pas a priori centrale. Deux objectifs sont ici visés : décloisonner les disciplines et favoriser le travail collaboratif grâce à la pédagogie du projet. On peut donc très bien concevoir un projet pluridisciplinaire (la plupart du temps on reste dans la simple juxtaposition de deux disciplines) sans les langues. Il n'est donc pas étonnant que l'on réduise souvent le rôle des langues à la question de la compréhension et donc de la « traduction » de documents.

Petit à petit, pourtant, on a fini par se rendre compte que les langues avaient un rôle essentiel à jouer dans ce type de dispositif. On prend ainsi conscience que les langues, dans les projets pluridisciplinaires, peuvent apporter une dimension européenne et internationale précieuse et indispensable à l'éducation de la citoyenneté européenne. Cette modalité d'apprentissage et d'utilisation des langues pose une nouvelle série de questions à la didactique institutionnelle des langues qui subit ainsi de fortes perturbations voire des remises en cause fondamentales de son socle théorique. Plutôt que de rester sur cette vision pessimiste, je propose une hypothèse plus optimiste qui mettrait en avant l'idée selon laquelle on assiste en réalité à une ouverture salutaire du champ institutionnel de la didactique des langues.

10 concepts didactiques à reconsidérer

Concepts classiques	Nouveaux concepts
1 Sélection et gradation	Cohérence des activités
2 Questionnement	Interaction
3 Exercice scolaire	Pédagogie du projet
4 Approche fonctionnelle	Approche actionnelle
5 Compétence linguistique	Compétence pragmatique et transversale
6 Séparation des langues	Contact des langues
7 Compétence bilingue	Répertoire plurilingue
8 Compétence globale	Chemins acquisitionnels
9 Évaluation des connaissances	Portfolio des langues
10 Cours programmé	Parcours d'apprentissage

Question 1 : Cohérence des activités d'apprentissage

La sélection et gradation des points à apprendre constituent une caractéristique essentielle de la didactique des langues, pourquoi mettre en cause ce principe « sacré » ?

La didactique des langues à l'école, que ce soit dans la version audiovisuelle ou dans la version plus récente de l'approche communicative, est très fortement marquée par le principe d'une sélection raisonnée des éléments langagiers et d'une exposition parcimonieuse et graduée de ces éléments. L'approche communicative actuelle conserve l'idée d'une exposition à la langue progressive et contrôlée, même si la présentation est fonctionnelle et sémantique et non

strictement structurale. Cette approche a bien souvent pour conséquence de simplifier et d'appauvrir les situations d'apprentissage provoquant ainsi un ennui généralisé. Avec l'introduction d'une langue au primaire, on risque de transformer l'élève en Sisyphe du communicatif et de le convaincre de l'inutilité de l'apprentissage des langues (Springer, 1998). Or, les recherches scientifiques ne permettent pas de prouver que ce type d'apprentissage mesuré et progressif garantit véritablement une acquisition durable des savoirs et des compétences.

La notion de cohérence externe (cohérence verticale de l'apprentissage dit en spirale) et interne (cohérence des activités d'apprentissage proposées dans une séquence pédagogique) est devenue ces dernières années une notion clé, en particulier dans les dossiers didactiques des concours d'enseignement. Il y a cohérence didactique lorsque les exercices / activités ne sont pas simplement juxtaposés, c'est-à-dire lorsqu'ils renvoient à un apprentissage qui a du sens pour l'élève. Définir un objectif d'apprentissage fonctionnel (savoir demander son chemin ou comprendre les « news » à la radio, par exemple) oblige l'enseignant à se poser des questions de cohérence quels sont les acquis de mes élèves, quels pré-requis sont nécessaires pour qu'ils atteignent l'objectif fixé, quelles activités vont permettre à l'élève d'acquérir les stratégies et techniques nécessaires, etc. ? Ce qui paraît complexe dans une logique de grammaire programmée peut être justifié dans le cadre d'un projet. Les TPE (ou les Itinéraires de découverte) vont ainsi placer l'élève face à du « complexe » qu'il devra apprendre à traiter, soit en reproduisant une procédure connue soit en expérimentant une nouvelle démarche.

Question 2 : Interactions en classe de langues

Beaucoup de cours en lycée fonctionnent sur le modèle du questionnement qui permet de faire réagir les élèves, n'est-ce pas suffisant pour entraîner les élèves à s'exprimer ?

L'objectif affiché du lycée est d'amener l'élève à pouvoir participer à des échanges oraux dans des situations de communication variées. Le questionnement scolaire ne permet pourtant pas d'entraîner les élèves à la compétence d'interaction (cinquième compétence définie par le Cadre européen de référence, 2001) savoir prendre part à une conversation). La conversation est constituée de tours de paroles finalisés et situés, de rôles et de rituels conversationnels qui font la spécificité de l'oral. L'élève devrait être en mesure de prendre conscience de ces spécificités et de les mettre en œuvre (Springer, 1999).

La place faite à cet entraînement interactif n'est que rarement assurée. L'oral est le plus souvent limité au questionnement scolaire artificiel, qui ne saurait offrir des situations de communication authentiques et variées propices aux interactions verbales. Comme l'a montré P. Bange (1992), les échanges en classe de langues (mais aussi dans les autres disciplines), sont marqués par un malentendu fondamental, l'élève peut croire qu'on lui demande de communiquer naturellement alors qu'on attend de lui un énoncé formé selon une attente normative préétablie.

On peut envisager trois types d'interactions : des interactions d'échanges ritualisés, qui peuvent être préparées et qui simulent des pratiques sociales (on entraîne aux tours de paroles par exemple), des interactions transactionnelles qui supposent une action commune et un travail collaboratif finalisé (on entraîne ici à la recherche de solutions, comme c'est le cas pour une enquête), des interactions de type débat qui visent à développer l'expression de points de vue. L'enseignant dans ces situations de communication est obligé de changer de statut et de fonction. Les TPE peuvent fournir des situations d'interaction authentiques.

Question 3 : Pédagogie du projet et situations authentiques

Qu'apportent la pédagogie du projet et les TPE à la didactique des langues ?

Les nouvelles modalités d'apprentissage qui se mettent en place (parcours diversifiés, travaux croisés, travaux personnels encadrés) ont pour dénominateur commun la dynamique de projet. Un des objectifs affichés est de briser le cloisonnement des disciplines scolaires pour s'ouvrir sur une inter/transdisciplinarité plus favorable à la prise de responsabilité de l'élève. L'approche par projet interdisciplinaire peut sembler mettre en danger le socle identitaire des enseignants et de leur discipline. On devient enseignant de langue dans le secondaire pour transmettre un savoir, la passion d'une langue, d'un pays, d'une culture. Enseigner, c'est, pour beaucoup, faire partager cette passion (même s'il est de plus en plus difficile aujourd'hui d'espérer parvenir à un tel partage avec des élèves sous l'emprise de la télévision spectacle et des reality shows). Les TPE invitent à une autre vision du métier d'enseignant et d'apprenant, et peuvent être considérés comme un moment privilégié permettant aux élèves d'apprendre autrement, de mettre en œuvre des compétences individuelles générales et des compétences spécifiques à des disciplines, de collaborer avec d'autres à un projet intellectuel, de montrer une certaine autonomie dans la collecte et le traitement d'informations qu'ils ont besoin de constituer, etc. (Pantarella, 2000).

La place des langues est essentielle aux TPE si l'on souhaite aller vers une éducation plurilingue européenne (Springer, 2003). C'est le lieu idéal pour appréhender la diversité des langues, pour interroger des espaces culturels différents, pour s'habituer à passer d'une langue à l'autre, pour développer une littéracie plurilingue. Dans ce type d'approche, l'élève apprend à devenir un passeur, un médiateur entre les cultures. Les TPE peuvent ainsi offrir de nombreuses opportunités que l'on peut exploiter pour créer des situations d'interactions authentiques. On peut définir des moments de négociation en langue étrangère, la recherche d'informations sur des sites étrangers invite aussi à des interactions plurilingues authentiques. L'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) offre de nouvelles possibilités de créer une communauté plus large que le groupe classe.

Question 4 : Approche actionnelle (le Cadre européen de référence)

L'approche communicative n'offre-t-elle pas tous les ingrédients nécessaires au développement de la compétence de communication de l'élève ? Qu'apporte le Cadre européen de référence ?

Le Cadre européen de référence propose une évolution significative de l'apprentissage des langues en ancrant la didactique des langues dans une visée actionnelle et non plus simplement communicative. L'action de l'élève dans l'approche communicative est très généralement circonscrite à une situation d'apprentissage scolaire. L'optique actionnelle impose un changement théorique fondamental dans la mesure où il s'agit d'ouvrir la didactique des langues aux réalités sociales.

« La perspective privilégiée ici (...) considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Cadre européen de référence, 2001).

Ce qui nous intéresse particulièrement est la nécessaire prise en charge de la réalité sociale, ce que les sciences de l'éducation nomment les pratiques sociales de référence. La tâche que l'élève doit réaliser ne peut plus être uniquement une tâche classique purement langagière (lire un texte et faire un commentaire). Les actions et les stratégies que l'élève va mettre en œuvre relèvent dans ce cas du seul domaine langagier. C'est schématiquement l'héritage communicatif, qu'il n'est malgré tout pas toujours facile de mettre en œuvre dans les classes de langues. La tâche peut également dépasser la dimension langagière et être située socialement. Les stratégies que l'élève va devoir mobiliser relèvent ainsi d'un ordre plus général, les stratégies langagières n'étant qu'une partie de ces stratégies générales (réaliser un projet, par exemple).

L'un des points clés de l'approche actionnelle est bien l'idée selon laquelle la didactique des langues ne peut pas se limiter à la conception d'activités pédagogiques behavioristes et déconnectées socialement, elle doit également intégrer dans ses buts les actions socialement situées et finalisées à dimension plurilingue, même si la part de la langue n'est que partielle. *Les TPE s'inscrivent naturellement dans cette optique de l'action et de l'acteur social.*

Question 5 : Compétences générales et langagières

Pourquoi l'enseignement des langues devrait-il se soucier de compétences non spécifiques à la discipline ? Qu'entend-on par compétences générales / transversales ?

L'approche communicative a eu le grand mérite de faire apparaître la nécessité de prendre en compte la totalité de la situation de communication et des composantes langagières en jeu dans une compétence de communication. L'aspect pragmatique est un aspect essentiel de la communication écrite ou orale. Une approche actionnelle de l'apprentissage nous invite à tenir compte de nouveaux éléments qui ne font pas strictement partie du domaine langagier. La didactique institutionnelle, dans le cadre de l'évaluation diagnostique, a tenté d'intégrer le fonctionnement cognitif général en compréhension et production par l'intermédiaire des « capacités » comme anticiper, classer, traiter l'information, évaluer / apprécier,... Nous avons bien ici des processus cognitifs généraux, pas strictement langagiers, puisqu'ils sont tout aussi nécessaires aux autres disciplines et dans la vie de tous les jours.

Si l'on pousse un peu plus loin la logique actionnelle, nous pouvons envisager des compétences plus générales encore : savoir faire quelque chose, s'y prendre de manière efficace, faire face à des situations nouvelles, savoir quoi repérer et interpréter, savoir trouver la bonne information, savoir se comporter, savoir écouter, savoir raisonner, savoir apprendre, savoir travailler en groupe, ... Ces compétences générales doivent également devenir une préoccupation importante de la didactique des langues.

La pédagogie du projet vise justement cette approche « totale » de l'élève. La didactique des langues a tout à gagner en s'inscrivant dans cette visée sociale et actionnelle. La finalité de l'apprentissage des langues n'est-elle pas d'amener l'élève à maîtriser des modes opératoires, à s'ouvrir à l'autre et à se comporter selon un code social et culturel, à acquérir une autonomie pour poursuivre son apprentissage ?

Question 6 : Contact des langues

Dans ce type d'approche le recours à la L1 ne risque-t-il pas de s'amplifier ? Quel intérêt y a-t-il à confronter l'élève à plusieurs langues ?

La didactique des langues a longtemps vécu sur l'idée d'une séparation stricte de la langue 1 et la langue 2. Le « speak English, please » marque généralement le refus de la L1 en classe d'anglais et souvent un rappel du contrat didactique. On assiste cependant à un certain assouplissement, aussi bien dans les manuels scolaires (présence de la L1 et de la L2)

qu'en classe (élève s'exprimant en L1 et professeur poursuivant en L2). L'analyse de ces changements de code a permis de voir que la communication scolaire peut difficilement nier sa nature fondamentalement bilingue. Le professeur va lui-même utiliser la L1 pour des raisons pédagogiques (gestion de la classe, phase de pratique raisonnée, rappel à l'ordre, etc.). L'élève de son côté peut choisir d'utiliser la L1, non pas pour refuser le cours de langue, mais bien pour apporter une contribution qu'il souhaite efficace (Simon, 1997 et Moore, 1999).

On peut également relever que l'école peut être considérée comme un lieu favorisant le contact des langues et des cultures. Cette réalité plurilingue et pluriculturelle permet de rendre plus naturelle la multiplication de ces contacts. Les projets pluridisciplinaires sont des exemples de ce type de contacts, très souvent inexploités dans le cadre scolaire texte en L1 / texte en L2 ; recherche sur des documents en L1 et en d'autres langues ; comparaison de points de vue issus de différentes cultures. Ce qui est en jeu actuellement dans l'élaboration de nouveaux dispositifs plurilingues, ce n'est pas simplement la juxtaposition de dispositifs d'apprentissage des langues mais bien de dispositifs de construction de savoirs et de compétences en plusieurs langues (voir les réflexions de D. Coste qui concernent les parcours plurilingues, de L. Dabène qui plaide depuis longtemps en faveur d'une sociodidactique - 1994 - et d'une didactique plurielle - 2000). *Les TPE doivent se comprendre dans le cadre d'une didactique ouverte et plurielle.*

Question 7 : Répertoire plurilingue

N'y a-t-il pas un risque à pousser les élèves à apprendre plusieurs langues ? Qu'est-ce qu'un répertoire langagier plurilingue ?

Nous partons de l'hypothèse, défendue par Py et Grosjean (2002) selon laquelle l'apprenant d'une langue seconde est par essence un apprenant bilingue voire plurilingue en devenir.

Est bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues (Grosjean, 1982), quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues. (Py et Grosjean, 2002, p 20)

Cet assouplissement permet de ne plus considérer a priori les interférences comme des échecs. Cela permet aussi de prendre en considération ce que l'on appelle le « répertoire plurilingue » de l'apprenant (Coste, 1997). Tout acteur social dispose d'un capital linguistique personnel (Bourdieu) qui lui a été légué par sa famille et qu'il a ou non fait fructifier. Les sociolinguistes parlent de répertoire langagier caractérisé par l'ensemble des variétés linguistiques, qu'une personne maîtrise plus ou moins bien et avec lequel il va jouer selon les situations. D. Coste montre que, contrairement à l'image imposée par le système scolaire, ce répertoire plurilingue est « global et non segmenté ». Nous pensons trop souvent que l'apprentissage des langues se fait par juxtaposition (on apprend la L1 et la L2 et ainsi de suite). La compétence plurilingue fonctionne plutôt sur le mode de l'intégration et de la différenciation (voir aussi Castellotti (éd.), 2001). Le Cadre européen de référence propose la définition suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné », Cadre européen de référence, 2001.

Une éducation plurilingue amène ainsi à poser la question des attendus du système en fin de parcours. Si l'on maintient l'objectif idéal d'une compétence de communication globale maximale (le plus haut niveau dans les quatre savoir-faire), le compte n'y est bien évidemment pas. On peut remarquer que les nouveaux programmes du lycée ont déjà permis de proposer un objectif de sortie plus raisonnable (B1 / B2) même si on maintient l'équilibre des savoir-faire dans toutes les langues. On pourrait aller encore plus loin en définissant des niveaux de sortie à géométrie variable l'élève à la fin d'un cursus plurilingue pourrait savoir résumer en français un exposé en espagnol (L3), s'exprimer avec une certaine aisance en allemand (L1), comprendre des textes écrits dans différentes matières (L2). *Les TPE peuvent devenir une modalité spécifique de l'éducation plurilingue (Springer, 2003).*

Question 8 : Profils et chemins acquisitionnels

Qu'entend-on par niveaux de compétence ? Comment comprendre, par exemple, les niveaux B1/B2 du Cadre européen de référence ?

La didactique institutionnelle nous a habitués à considérer la compétence en langue comme un tout constituée de quatre savoir-faire. Le Cadre propose une autre approche de la compétence de communication (Springer, 1999). On distingue six activités langagières : lire (compréhension écrite), écouter (compréhension orale), s'exprimer oralement en continu (production orale), écrire (production écrite), prendre part à une conversation, assurer une médiation. La notion d'interaction est reprise dans le cas de la conversation et de l'écrit. Dans ce type de situation, le discours est construit conjointement et négocié par les partenaires de l'échange. Cela signifie que le locuteur/interlocuteur doit mettre en œuvre des stratégies spécifiques à l'interaction (stratégies discursives et stratégies de coopération et de gestion de l'interaction).

L'écriture interactive est intéressante à prendre en compte dans la mesure où on s'intéresse à la négociation de formulations et de contenus tenant compte de la situation de communication (échange de notes, courrier électronique, échange de brouillon, forum en ligne,...).

L'utilisation de l'ordinateur et d'Internet permet un réel développement de ce type d'écriture collaborative (le traitement de texte permet de conserver des versions différentes d'un document, de faire des commentaires, ...). Il existe aussi de nombreuses situations qui nécessitent une médiation, laquelle ne se limite pas à la traduction ou l'interprétariat accompagnement de visiteurs étrangers, travail en groupe de nationalités différentes, échanges avec des partenaires étrangers, etc. La prise en compte de ces nouvelles activités explique l'importance que l'on accorde aujourd'hui à la composante dite stratégique.

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication » Cadre européen de référence, 2001.

Ces nouveaux aspects de la compétence de communication sont difficilement pris en compte dans le cadre des exercices scolaires traditionnels. Les TPE peuvent fournir l'occasion à l'élève de mobiliser ses ressources et ses compétences. Il est important de pouvoir reconnaître et valider les variations de compétences d'un même élève mais aussi entre les élèves. Le Cadre fournit une échelle de six niveaux de compétence avec des descripteurs stabilisés qui permettent de rendre compte des niveaux de compétences et donc des chemins acquisitionnels différents suivis par les élèves (utilisateur élémentaire : A1, A2 ; utilisateur indépendant B1, B2 ; utilisateur expérimenté : C1, C2).

Cette présentation par niveaux de compétences permet de catégoriser différents « chemins acquisitionnels » (Springer, 1999). Il est ainsi plus aisé de comprendre ce que le locuteur apprenant est en mesure d'accomplir langagièrement dans une situation de communication. L'erreur n'est, dans ce cadre, plus considérée comme une faute par rapport à une norme idéale mais comme une trace momentanée d'un état de compétences intermédiaires. Les spécialistes de l'acquisition tentent de montrer la dynamique et la logique de ces chemins acquisitionnels. On sait aujourd'hui, par exemple, que le fait de distinguer de manière formelle présent et passé (grammaticalisation verbale) représente une étape significative dans l'acquisition de la langue.

Dire qu'un élève est parvenu au niveau B1 suppose que l'on soit en mesure de décrire ce stade acquisitionnel, et les variations qui sont jugées acceptables, et d'en proposer des exemples significatifs. Ce travail doit être mené nationalement et indépendamment des contextes (contexte général, technologique, professionnel, européen). *Dans le cadre des TPE, il paraît normal de voir s'exprimer plus largement qu'en cours de langues cette variété des profils de compétences.*

Question 9 : Portfolio des langues et évaluation des compétences

Comment évaluer les compétences ? Quelle place accorder aux compétences partielles et à la compétence plurilingue ?

À titre d'exemple, voici comment le Cadre décrit les niveaux B1 et B2.

« B1 : Peut comprendre le contenu essentiel quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans des domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée ».

« B2 : Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets et abstraits dans un contexte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de

tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ».

Dire qu'un élève est en B1 ou en B2 suppose un protocole d'évaluation suffisamment clair pour qu'il n'y ait pas de trop grandes distorsions entre les évaluateurs. Cela signifie aussi qu'il devient nécessaire de mettre au point un processus d'adaptation des tests actuels aux spécifications du Cadre. On pourrait dans ce cas envisager qu'un élève atteigne un niveau B2 en compréhension écrite et un niveau inférieur en interaction orale. Des questions essentielles devront être traitées, par exemple

- quelles activités langagières sont actuellement évaluées, lesquelles souhaite-t-on rajouter ? (compréhension écrite, compréhension orale) ;
- quelles tâches d'évaluation sont actuellement proposées ? (questions à choix multiples, textes à trous, remise en ordre, entretien oral, rédaction) ;
- quels exemples de production peuvent être classés comme relevant du niveau B1 / B2 ?
- quelles activités ne permettent pas d'apporter un jugement sur le niveau de compétence de l'élève ?

L'évaluation formative occupe une place privilégiée dans les TPE. Le portfolio est un outil intéressant car il permet de faire prendre conscience à l'élève de l'étendue et de la variété de ses compétences en langues, et d'en tenir compte. Grâce au portfolio, l'élève est également invité à s'impliquer dans l'appréciation de la qualité de ses compétences. Il a donc la possibilité de prendre possession de son identité langagière et culturelle. Ce type d'évaluation pousse l'enseignant et l'élève à définir ce qui est validé et comment on le valide. On

pourrait ainsi, dans des contextes précis, prendre en compte une compétence plurilingue qui joue sur les changements de codes, sur la recherche d'une intercompréhension plurilingue.

Question 10 : Parcours d'apprentissage et autonomie

Pourquoi diversifier à ce point ? Les élèves sont-ils mûrs pour ce type de travail ? Ne favorise-t-on pas les élèves qui sont déjà autonomes et motivés ?

La notion de parcours, d'itinéraire ou de chemin d'apprentissage représente l'unité principale d'un curriculum « ouvert » de type pédagogie du projet / TPE, en opposition à la notion de cours, leçon ou programme qui caractérise un curriculum disciplinaire fermé. Le « parcours » est une démarche qui est propre à l'apprenant : il est significatif de l'état de développement de l'apprenant, de sa « zone potentielle » d'autonomie, son « cours » à lui. Il se caractérise par un ensemble de détours, de sinuosités inattendues mais nécessaires, pour parvenir à un but. Ce qui est spécifique à la discipline « langues vivantes » c'est qu'elle ne constitue pas le seul lieu possible d'apprentissage comme c'est largement le cas des disciplines scientifiques. Le parcours d'apprentissage en langues ne saurait ainsi se réduire à l'école.

Dans un dispositif similaire qu'il nous a été possible d'étudier (Tutolangues, Ministère de l'agriculture), on a pu définir les postulats suivants :

- l'élève est considéré comme un sujet actif, ses actions sont intentionnelles et rationnelles, il a le désir de parvenir à un résultat ;
- les élèves vont suivre des parcours différents conformes à leurs capacités ;
- les compétences que l'élève peut acquérir à la fin de son parcours ne se réduisent pas aux compétences linguistiques mais s'ouvrent sur des compétences générales comme s'organiser, se documenter, faire des choix, utiliser les TIC, reconnaître les spécificités d'une communication, respecter son interlocuteur, intégrer des rituels sociaux, ;
- le projet constitue un espace de référence avec des contraintes et des difficultés qu'il s'agit de surmonter de manière coopérative.

Bien souvent on justifie la nécessité d'une progression rigoureuse à cause de l'âge (ils sont trop jeunes pour être responsables) ou du niveau des élèves (ils sont trop faibles pour réaliser cette tâche complexe). *Mettre l'élève en projet, c'est le responsabiliser sur l'ensemble des choix qui sont normalement attribués à l'enseignant.* Dans le dispositif Tutolangues, on a pu constater que des élèves faibles et en échec se sont pris en main parce qu'ils ont apprécié la valorisation de leur image que le projet leur offrait. Ils avaient, en effet, le droit de faire des tâtonnements, des erreurs, des détours sans être immédiatement sanctionnés. Le parcours d'apprentissage est constitué de nombreux détours nécessaires et propices à l'acquisition et la prise de conscience. La maîtrise des savoirs et savoir-faire disciplinaires ne peut s'inscrire que dans la dynamique globale du développement de la personne.

Il faut entendre l'autonomisation comme un processus général qui se développe tout au long de la vie. On peut distinguer trois types d'autonomie

- un niveau de prise de conscience l'élève apprend à ne plus être dépendant d'un programme prêt à l'emploi ou de l'enseignant, même s'il a encore besoin d'un fort guidage pour se rassurer et progresser ; beaucoup d'élèves se contentent de ce niveau d'autonomie guidée ;
- un niveau d'implication personnelle certains élèves, grâce à leur personnalité ouverte ou à une bonne motivation, sont en mesure, presque naturellement, de s'engager personnellement dans un projet ; beaucoup n'y parviennent, plus difficilement, qu'avec de l'aide, mais lorsque c'est le cas ils en tirent beaucoup de fierté ;
- un niveau d'indépendance l'élève à ce niveau dispose d'une bonne maîtrise naturelle des compétences générales et peut gérer un projet indépendamment de la qualité du contexte et de l'aide fournie ; ce niveau d'indépendance est, il faut bien l'avouer assez rare.

Conclusion

La pédagogie de projet / les TPE ouvrent ainsi à la didactique des langues de nouvelles perspectives

- inscrire l'apprentissage des langues dans une théorie de l'action sociale ;
- adopter une approche plus globale de l'apprentissage des langues ;
- mettre en oeuvre une langue opérationnelle selon les ressources et les capacités de l'élève ;

- exploiter et développer le répertoire plurilingue des élèves ;
- intégrer l'aspect médiation qui permet une réelle ouverture sur l'interculturel ;
- mettre à profit les TIC et développer la recherche documentaire plurilingue ;
- exploiter le portfolio qui permet à l'apprenant de développer son capital langagier tout au long de la vie.

Et, en dépit des contraintes d'organisation et des difficultés locales, on voit, comme le démontre ce numéro des *Langues Modernes*, des expérimentations, des « mises en scène » réussies des TPE, des Itinéraires de découverte, du portfolio et des niveaux de compétences définis par le *Cadre européen*. Restons donc sur cette note optimiste

.....

Bibliographie

Bange, P. 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2 notamment dans ses formes institutionnelles. » AILE, n° 1.

Billiez, J. (éd.). 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Université Stendhal, Grenoble III : CDL-LIDILEM.

Billiez, J., Foerster, C., Simon, D.-L. 2000. *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*, Actes du 6e colloque international de l'Acedle. Grenoble.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Enseigner, apprendre, évaluer. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (éd.), 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen Presses universitaires de Rouen, coll. « DYALANG ».

Castellotti, V., Py, B. (éds). 2002. *Notions en Questions*, n° 6. « La notion de compétence en langue. » Lyon ENS Editions.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris Hachette.

Dabène, L. 2000. « Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion » in Billiez, J., Foerster, C., Simon, D.-L., op. cit. p. 8-13.

Grosjean, F., Py, B. 2002. « Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue approche expérimentale », in Castellotti, V., Py, B. (éds), op. cit.

Moore, D. 1999. « Schémas en coupe du plurilinguisme », in Bulletin de la VALS/ASLA n° 70. Neuchâtel, p. 27-49.

Pantarella, R. 2000. *Les TPE, vers une autre pédagogie*. CRAP-CRDP de l'Académie d'Amiens.

Simon, D. 1997. « Alternance codique en classe de langue rupture de contrat ou survie ? », in ELA, n° 108.

Springer, C. 1998. « La didactique des langues mise au net », in Billiez, J. (éd.), op. cit., p. 31-38.

Springer, C. 1999. « Dossier : l'acquisition de compétences langagières » in Les Langues Modernes, n° 3.

Springer, C. 2000. « Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues nouvelles perspectives de l'évaluation en langues », in Billiez, J, Foerster, C., Simon, D.-L., op. cit., p. 171-178.

Springer, C. 2001. « Dossier évaluation et certification en langues », Les Langues Modernes, n° 2.

Springer, C. 2002. « Recherches sur l'évaluation en L2 de quelques avatars de la notion de compétence », in Castellotti, V., Py, B. (éds), op. cit.

Springer, C. 2003. « Éducation plurilingue et pluriculturelle, quelles évolutions en didactique des langues ? », Université d'automne, Guebwiller.