



HAL
open science

Le CECRL : 20 ans après

Nathalie Gettliffe, Gérald Schlemminger

► **To cite this version:**

Nathalie Gettliffe, Gérald Schlemminger (Dir.). Le CECRL : 20 ans après. Didactique du FLES, 1 (1), pp.1-169, 2022, 10.57086/dfles.317. hal-04380995

HAL Id: hal-04380995

<https://hal.science/hal-04380995>

Submitted on 8 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Le CECRL

20 ans après

Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Gérald Schlemminger

2022

Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Le CECRL

20 ans après

**Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Gérald Schlemminger**

**© Association rhénane des enseignants de
Français Langue Etrangère (AREFLE)
4 rue Blaise PASCAL CS90032
67081 STRASBOURG CEDEX**

Juin 2022

ISSN en cours

SOMMAIRE

THEMATIQUE : LE CECRL – 20 ANS APRES

Editorial

Nathalie Gettliffe et Gérald Schlemmingerp. 3

Recherche

Elena Berthemetp.9

Apport du lexique phraséologique dans le développement de la compétence communicative au niveau A1

Maria Dollander.....p.27

Formation à l'éducation interculturelle au regard du CECRL: Le cas de 6 universités suédoises et d'une Haute école pédagogique suisse

Retour d'expérience

Shengjia Zou p.53

Réflexion didactique critique sur l'adoption/adaptation du CECR dans le contexte chinois (le cas de la préparation à la certification DELF B2)

Gérald Schlemmingerp.81

Le CECRL en formation initiale des futurs enseignants de FLE à l'école primaire en Allemagne

Pratique de classe

Alfredo Segura Tornerop.121

Apprendre sur la plateforme PARKUR la vie quotidienne, sur objectifs spécifiques et de spécialité à l'aune du CECRL et son volume complémentaire

Point de vue

Rose-Marie Volle.....p.139

LE CECR : Une conception instrumentale et managériale des langues

Jean-Claude Béaccop.147

A l'envers et à l'endroit. La réception du CECRL dans le champ du FLE

THEMATIQUE : VARIA

Point de vue

Najoua Maafip.155

Réformes pédagogiques et principes méthodologiques pour l'enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire marocain: des perspectives d'adaptation

Note de lecture

Nathalie Gettliffep.167

La francophonie au service du développement de compétences transculturelles.
Compte-rendu de *Enseigner la francophonie. Principes et usages* (2021) par
Chnane-Davin et Cuq

LE CECRL : 20 ANS APRÈS

Nathalie Gettliffe, UR 2310 LISEC, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace et Université de Lorraine, Strasbourg (France)

Gérald Schlemminger, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Karlsruhe (Allemagne)

Publié en 2001 et conçu par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) a marqué la didactique des langues et sert désormais de référence pour les manuels et méthodes de langue. Il est mobilisé pour la construction de l'approche dite actionnelle, c'est-à-dire orientée vers des tâches et vers une meilleure prise en compte des activités orales. La possibilité de certification des niveaux est un autre objectif principal du Cadre.

Le triptyque « Apprendre, enseigner, évaluer » organise le document qui propose une approche centrée sur les besoins de l'apprenant, un enseignement fondé sur le développement de compétences consignées dans des descripteurs et une évaluation multiforme enregistrée dans un passeport des langues. Confrontés à un texte opaque par son organisation non-linéaire et par l'ambivalence assumée de certains repères (Coste, 2006), les formateurs d'enseignants et les experts auprès du Conseil de l'Europe se sont alors mobilisés pour transcrire les axes forts du CECRL dans des ouvrages pédagogiques (Tagliante, 2005 ; Lallement & Pierret, 2007 ; Bourguignon, 2010 ; Rosen & Reinhardt, 2010 ; Robert & Rosen, 2010 ; RelEx & coll., 2011).

Dans le domaine français, il s'est agi, dans un premier temps, de faire une lecture du CECRL comme un ouvrage qui propose un renouvellement méthodologique autour de la perspective actionnelle (Richer, 2005 ; Bourguignon, 2008) : la compétence communicative langagière s'inscrit dans le cadre plus large des compétences générales qui permettent à l'apprenant d'interagir dans un contexte social défini. L'apprenant n'est donc plus un sujet mais un acteur à part entière qui peut mobiliser toutes les ressources dont il dispose – y compris langagières - afin d'accomplir des actions en langue cible. Un second axe de lecture se centre sur le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles consignées dans un portfolio européen des langues afin de valoriser les compétences (qui peuvent être partielles) de tout locuteur (Castellotti & Moore, 2005 ; Little, 2011). Ce profilage pourrait permettre en zone frontalière, dans le cadre de langues voisines ou d'enfants issus de l'immigration de moduler le curriculum pour prendre en compte les compétences déjà développées par les apprenants (Goullier, 2008).

Dans le contexte européen, nul ne peut contester l'importance du CECRL concernant l'harmonisation des niveaux de compétences de l'utilisateur

élémentaire (A) à l'utilisateur expérimenté (C) en passant par l'utilisateur indépendant (B). Traduit dans toutes les langues européennes, le CECRL a aussi séduit d'autres pays qui cherchaient un référentiel pour attester de niveaux de langues (Nishiyama, 2009 ; Rong, 2010) ou un document susceptible de renouveler des pratiques pédagogiques (Béacco, 2008).

Toutefois, dès la parution du CECRL en 2001, des voix se sont élevées afin de pointer certaines dérives. Dès 2002, lors d'un colloque à Giessen (Allemagne), des didacticiens germanophones (Delouis, 2008) ont noté l'absence de réflexion didactique du CECRL qui s'appuie sur des notions parfois contradictoires ou dont les origines restent opaques. Le paradigme de référence s'éloigne du plurilinguisme avancé alors que la plupart des sources sont issues du milieu de la recherche anglophone et plus particulièrement des écrits des auteurs du Cadre (auto-citations). L'esthétique et la création semblent oubliées et certains descripteurs problématiques. Au final, on reproche au CECRL un certain éclectisme qui ne permet pas aux enseignants de s'emparer facilement du référentiel avec des risques de glissements contestables vers l'évaluation tous azimuts. Pour Puren (2006), le CECRL est un document inachevé où les propositions méthodologiques font cruellement défaut même si la perspective actionnelle pourrait être une piste de réflexion moyennant quelques aménagements (cf. aussi Maurer, 2011). Frath (2008) remarque que la perspective actionnelle n'est aucunement le cœur du document alors que les ouvrages français de vulgarisation du CECRL développent exagérément cet aspect méthodologique. Silva (2011) pointe aussi les écarts linguistiques entre les différentes traductions du CECRL rendant compliqué la construction d'un métalangage partagé entre différents pays européens.

Alors que les attentes étaient fortes concernant la parution d'un *Volume complémentaire* en 2018 qui aurait pu préciser certaines orientations théoriques ou méthodologiques du CECRL (Martinez, 2020), pour certaines critiques le divorce est consommé (Huver, 2017 ; Maurer et Puren, 2021) alors que pour d'autres, les pages introductives au *Volume* permettent de confirmer des axes majeurs (Goullier, 2019) ou d'entrevoir de nouvelles orientations méthodologiques autour de notions de médiation et collaboration (Longuet & Springer, 2021).

Face à l'ambivalence qui accompagne la réception du CECRL depuis de nombreuses années, le numéro thématique « Le CECRL : 20 ans après » réunit des propositions qui éclairent la manière dont le document est utilisé par différents acteurs dans le domaine du Français Langue Étrangère.

Elena Berthemet (Centre de linguistique en Sorbonne, France) s'attache à démontrer comment la nouvelle phraséodidactique, centrée sur l'enseignement d'expressions et de formules, peut aider les apprenants dès le niveau A1 à développer leur compétence communicative. Elle s'appuie sur des exemples tirés de deux manuels de FLE récents et montrent comment l'interaction, au centre des préconisations du CECRL, peut accompagner la construction d'un sens intersubjectif.

Maria Dollander (Université de Göteborg, Suède) s'intéresse à l'aspect interculturel tel qu'il est préconisé dans le CECRL et son intégration dans les formations des enseignants de français en Suède et en Suisse en analysant les programmes d'études respectifs à partir de descripteurs qu'elle a développé à cet effet. Dans cette comparaison, l'auteur met à jour les différences institutionnelles quant à la prise en compte de la formation à l'interculturel pour les professeurs de Français langue étrangère/seconde.

Shengjia Zou (Université de Franche-Comté, France) se pose la question – très pertinente – de savoir si le CECRL est adapté et/ou adaptable pour la préparation à la certification DELF B2 en français pour des étudiants chinois suivant un enseignement partiellement en ligne. Elle développe une approche didactique qui permet de tenir compte des particularités de la situation d'enseignement-apprentissage en Chine.

Gérald Schlemminger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne) interroge un aspect particulier du CECRL, le portfolio de langue et son utilisation dans des classes de FLE à l'école primaire en Allemagne. Il élargit le concept du portfolio en intégrant des outils de l'Éducation nouvelle. Cette démarche l'amène à réfléchir avec ses étudiants sur leurs propres compétences langagières et à une autoévaluation selon le schéma du CECRL.

Alfredo Segura Tornero (Universidad de Castilla-La Mancha, Espagne) présente la plateforme d'apprentissage en ligne PARKUR, gérée par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse et proposant un apprentissage autonome et interactif à l'aide d'un tutorat personnalisé pour des jeunes adultes préparant un stage, un volontariat, un travail en Allemagne ou en France. L'auteur montre comment ce dispositif répond à l'utilisation sociale et professionnelle du langage préconisée par le CECRL.

La partie thématique s'achève par deux points de vue opposés sur le CECRL et son Volume Complémentaire, l'un écrit par Rose-Marie Volle (Université Paul-Valéry Montpellier III, France) et l'autre par Jean-Claude Béacco (Université Sorbonne nouvelle, France), expert pour le Conseil de l'Europe et (co)-auteur de nombreux documents officiels autour du CECRL.

La revue accueille aussi des propositions Varia. Najoua Maafi (Université Ibn Tofail, Maroc) fait état des réformes successives concernant l'enseignement du français dans les établissements supérieurs au Maroc en soulignant la progressive adaptation des cours aux besoins spécifiques des étudiants marocains. Nathalie Gettliffe (Université de Strasbourg, France) nous livre un compte-rendu de l'ouvrage de Chane-Davin et Cuq (2021) *Enseigner la francophonie, principes et usages*.

REFERENCES

- Béacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 6-18.
- Bourguignon, C. (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 28(2), 40-48. doi.org/10.4000/apliut.3198
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL - Clés et conseils*. Delagrave.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, 29, 167-183.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Le volume complémentaire du CECRL avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence – Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier.
- Coste, D. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46.
- Delouis, A. (2008). Le cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. *Les Langues Modernes*, 2, 19-31.
- Frath, P. (2008). Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues: où en sommes-nous ? *Les Langues modernes*, 2.
- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 55-62
- Goullier, F. (2019). *Les clés du Cadre - Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*. Didier.
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges*, 38(1), 27-42.
- Lallement, B. & Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues : [école, collège, lycée]*. Hachette éducation.
- Little, D. (2011). *Portfolio européennes langues : guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de*

l'établissement scolaire. Éditions du Conseil de l'Europe - Centre européen pour les langues vivantes.

- Longuet, F. & Springer C. (2021). *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines.
- Martinez, P. (2020). Compte-rendu de lecture de « CECR : par ici la sortie ! ». *Langues modernes*, 2, 146-151.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des Archives Contemporaines.
- Nishiyama N. (2009). L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 54-70
- Puren, Ch. (2006). Le *Cadre Européen Commun De Référence* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Synergies Europe*, 1, 74- 80.
- RelEx, Noijons, J., Béréšová J. & Breton G. (2011). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) : les points essentiels du manuel*. Editions du Conseil de l'Europe
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergies Chine*, 1, 63-71
- Robert, J.-P. & Rosen, É. (2010). Dictionnaire *pratique du CECR*. Ophrys éditions.
- Rong, F. (2010). Une contribution a la diffusion en Chine des notions de didactique des langues: le cas de l'expérience de traduction du Cadre Européen Commun de Référence du français au Chinois. *Synergies Chine*, 5, 171-177.
- Rosen, É. & Reinhardt C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.
- Silva, H. (2011). De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie: pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Synergies Europe*, 6, 27-37.
- Springer, C. & Longuet, F. (2020). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines.

Editorial Nathalie Gettliffe et Gérard Schlemminger

Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE international.

APPORT DU LEXIQUE PHRASEOLOGIQUE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE AU NIVEAU A1

Elena Berthemet, Centre de Linguistique en Sorbonne, Paris (France)

Résumé

Le propos de la présente contribution est de réfléchir sur l'utilisation du lexique phraséologique dans le développement de la compétence communicative (entendue au sens large, comme englobant les compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles) dès le niveau A1. L'idée soutenue dans l'article est que l'apprentissage des unités phraséologiques contribue au développement de la compétence communicative. Deux types d'unités phraséologiques sont analysés : des expressions idiomatiques comme « un poisson d'avril » et des formules comme « Tu parles ! ». Une attention particulière est accordée aux fonctions interactive et intersubjective de ce lexique. Sur l'exemple des méthodes à perspective actionnelle Version originale 1 (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et Interactions 1 (Crépieux, Massé, Rouse 2019), il est montré comment leurs concepteurs présentent ce lexique et quelles activités ils proposent. Après avoir mené une réflexion sur les activités proposées, des conclusions ainsi que des questions théoriques et pratiques en suspens sont discutées.

Abstract

The purpose of this contribution is to examine the phraseological lexicon and its link to the development of communicative competence (understood in the broad sense, as encompassing linguistic, pragmatic, and socio-cultural competencies) from level A1. The idea supported in the article is that the learning of phraseological units contributes to the development of communicative competence. Two types of phraseological units are analyzed: idiomatic expressions such as « un poisson d'avril » (April Fool's Day) and formulas such as « Tu parles ! » (Yeah, right!). Particular attention is paid to the interactive and intersubjective functions of this lexicon. We rely on the action-based methods Version Original 1 (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) and Interactions 1 (Crépieux, Massé, Rouse, 2019) to show how the authors present this lexicon and what activities they propose. After reflecting on the proposed activities, conclusions as well as outstanding theoretical and practical questions are discussed.

Mots-clés

acte de langage, compétence sociolinguistique, phraséodidactique, sens interactif, sens intersubjectif

Key-words

Speech act, sociolinguistic competence, phraseodidactics, interactive meaning, intersubjective meaning

INTRODUCTION

Le lexique phraséologique joue un rôle primordial dans la communication. Si les natifs l'emploient de manière naturelle, les apprenants de français langue étrangère éprouvent des difficultés : soit ils l'utilisent à tort, soit, ne sachant pas le manipuler, évitent de l'utiliser. Cependant, un discours sans ces éléments ou leur mauvaise utilisation peuvent aboutir à un échec communicatif.

Afin de définir le cadre de notre recherche, la première partie sera consacrée aux principales orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (dès lors le CECRL) concernant les compétences communicatives de l'apprenant. Une attention particulière sera accordée à la compétence sociolinguistique. Dans la deuxième partie, le lecteur trouvera des définitions des termes utilisés nécessaires à la compréhension de la contribution : *la communication, la compétence communicative, la compréhension, l'interaction, les sens objectif et intersubjectif*, en référence aux travaux sur la linguistique et la didactique des langues. La troisième partie sera dédiée aux difficultés de l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules liées notamment aux fonctions interactive et intersubjective de ces unités. Le propos sera illustré dans la dernière partie à l'aide de deux méthodes : *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rousse, 2019). Quelques activités y seront examinées dans le but d'observer dans quelle mesure les concepteurs de ces ressources ont recours au lexique phraséologique dans le développement de la compétence communicative.

1. CECRL ET COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE

Les compétences que l'apprenant doit acquérir afin de devenir un acteur social sont multiples (Byram & coll., 1997). Afin d'acquérir la compétence sociolinguistique, le CECRL souligne la nécessité d'apprendre, entre autres, « des marqueurs des relations sociales », « des règles de politesse » et « des expressions de sagesse populaire [dont] les expressions idiomatiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p.93-94).

L'ouvrage de Béacco & Porquier (2007) *Niveau A1 pour le français : utilisateur, apprenant élémentaire* propose des contenus à enseigner et des descripteurs en lien avec ce qui est préconisé par le CECRL. Malgré le fait qu'un apprenant du niveau A1 ne soit pas capable d'interagir pleinement, il doit commencer à acquérir les

compétences sociolinguistiques de base et à comprendre, dans la mesure du possible, les interactions des autres :

L'utilisateur/apprenant, au niveau A1, n'est pas en mesure de gérer convenablement les relations sociales de base uniquement avec les moyens de la langue cible en cours d'apprentissage [...], il peut [...] prendre part de manière limitée aux échanges verbaux, affichant cependant sa disponibilité à interagir dans la langue cible. (Béacco & Porquier, 2007, p.29)

Autrement dit, il doit être capable non pas de mener, mais de participer ou, du moins, d'analyser une conversation. Cette interaction doit, dès le niveau élémentaire, être conforme aux normes admises dans la société. Par conséquent,

les activités portant sur des unités communicatives comportent des éléments de sensibilisation à leurs conditions sociales d'emploi : [...] rectifier de manière non polémique ; exprimer le désaccord de manière acceptable par l'interlocuteur ; exprimer des sentiments négatifs de manière retenue. (Béacco & Porquier, 2007, p.163)

Afin de devenir un acteur social et pouvoir être intégré dans une société, l'apprentissage du lexique phraséologique comme *être copains comme cochons* et *Ça alors !* présente un intérêt particulier. Avant de passer à l'analyse des unités en question, il semble important de définir les termes suivants : *la communication, la compréhension, la compétence communicative, l'interaction, les sens objectif et intersubjectif*.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Interaction et nouveaux formats de communication

Comme il est indiqué dans l'éditorial de ce numéro, « la compétence communicative langagière s'inscrit dans le cadre plus large des compétences générales qui permettent à l'apprenant d'interagir dans un contexte social défini ». La théorie des actes de langage a été enrichie depuis son apparition et aujourd'hui, dans la perspective interactionniste, la parole est considérée comme une action : « dire, c'est faire, mais c'est aussi faire faire ; parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 2016).

En effet, la *compétence communicative* est comprise dans le présent travail au sens large : elle inclut la compétence langagière mais ne se limite pas à cette dernière. Ainsi,

[...] pour réagir [...] dans les contextes multilingues, il faut non seulement disposer des connaissances sur le code linguistique verbal et non verbal, mais également savoir de

quoi et à qui parler, comment et dans quelle situation le faire, et aussi quand intervenir ou se taire. (Candelier, 2012, p.63)

L'apprentissage d'une nouvelle langue est ainsi lié à la notion de la compétence interactionnelle, autrement dit, à l'apprentissage de nouveaux « formats de communication » (Claudel & coll., 2013, p.167).

Pour communiquer de manière efficace, il faut donc que l'apprenant acquière les compétences linguistique et interactionnelle (pragmatique et sociolinguistique). Mais est-ce suffisant pour qu'il se fasse comprendre ? Il est évident que, lors de la communication, il est nécessaire de prendre en compte de multiples facteurs qui ne dépendent pas uniquement de celui qui parle, mais également du récepteur. En ce sens, il semble important, pour le propos de la présente communication, de préciser la notion du *sens intersubjectif*, une des conditions nécessaires à la communication efficace.

2.2. Sens intersubjectif

Comme le disent certains chercheurs, « Communiquer, c'est bien – s'entendre, c'est mieux ! » (Derivry-Plard & coll., 2013, p.51). Le passage suivant décrit parfaitement bien les conditions nécessaires à la compréhension :

La communication n'apporte pas la compréhension. [...] Il y a deux niveaux de compréhensions : celui de la *compréhension intellectuelle ou objective* et celui de la *compréhension humaine intersubjective*. [...] L'explication est suffisante pour la compréhension intellectuelle ou objective des choses abstraites ou matérielles. Elle est insuffisante pour la compréhension humaine. [...] Ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre, non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi mes détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en identifiant à lui. (Morin 2000, p.114)

En effet, pour que la communication soit efficace, il faut que le sens soit *intersubjectif*. Concrètement, cela veut dire que non seulement le locuteur, mais aussi son interlocuteur doit associer deux choses à un énoncé : (1) le contenu, c'est-à-dire, le sens *objectif* en termes d'Edgar Morin précité, tel qu'il est décrit dans les dictionnaires, et (2) toutes les nuances, autrement dit le sens *intersubjectif* : les connotations, les émotions, les perceptions et les expériences du monde réel.

Le problème est que ces nuances sont propres, d'une part, à tous les membres d'une communauté linguistique et, d'autre part, à chaque usager de la langue. Concernant la communauté linguistique, Robert Galisson parle de la *charge culturelle partagée*, autrement dit, d'une « valeur ajoutée à la signification » (Galisson, 1991, p.120) dont la « maîtrise constitue une marque, discrète mais essentielle, d'appartenance au groupe » (Galisson, 1991, p.133). Il s'agit d'implicites culturels, connus par les

natifs mais imperceptibles pour les non-natifs. Ces implicites sont difficiles, voire impossibles, à trouver dans les dictionnaires.

En effet, malgré de nombreux travaux dans le domaine de la description du lexique phraséologique, les informations proposées dans les dictionnaires sont disparates ou absentes (Biber & coll., 2020; Verlinde, 2006 ; Zock & Saint Dizier, 2004). Par conséquent, elles sont insuffisantes à leur compréhension et leur production car, pour un apprenant, il s'agit du non-dit, du sous-entendu et donc du sens difficilement perceptible et déductible. Les unités phraséologiques sont dotées d'un sens intersubjectif décrypté pendant la communication. Le non-natif n'accordant pas le même sens au lexique qu'il emploie, risque d'être mal compris par son interlocuteur.

Il semble que le lexique phraséologique soit un moyen approprié à l'enseignement de la compétence communicative. En effet, doté d'un sens objectif et intersubjectif à la fois, il permet à l'apprenant d'agir tout en connaissant les conventions et les implicites d'une société donnée. Dans le cadre de la présente étude, nous nous limiterons à deux types de ce lexique : des *expressions idiomatiques* et des *formules*.

3. PHRASEODIDACTIQUE

C'est avec le *Traité de stylistique française* de Charles Bally (1963) qu'est née la phraséologie en tant que champ scientifique. Il était l'un des premiers à souligner les difficultés que représentent les groupements phraséologiques lors de l'apprentissage d'une langue.

3.1. Difficultés de l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules

Les travaux consacrés à la phraséodidactique, c'est-à-dire, à l'enseignement/apprentissage du lexique phraséologique sont nombreux (Polio, 2012 ; Bogaards, 2010; Dumarest & Morsel, 2004; Galatanu & coll., 2010; González-Rey, 2007; Granger, 2021; Hubers, 2020; Karlsson, 2019; Meunier & Granger, 2008; Novakova & Spiepmann, 2016-2020; Vetchinnikova, 2020). Il est aujourd'hui reconnu que la compétence phraséologique « n'est pas isolée et [...] constitue une compétence intégrée dans la compétence linguistique, laquelle se trouve faisant partie de la compétence de communication. » (González-Rey, 2016)

Les classifications des unités phraséologiques sont nombreuses. Ainsi, par exemple, pour nommer l'expression *Tu parles !* les spécialistes utilisent des termes divergents : *acte de langage lexicalisé*, *acte de langage stéréotypé*, *expression illocutoire stéréotypée*, *marqueur discursif*, *phraséologisme communicationnel*, *phraséologisme pragmatique*, *pragmatème* et *structure figée de conversation*. Dans le présent travail, le terme *formule*, entendu au sens large comme englobant l'ensemble des phrases préconstruites utilisées lors d'une conversation, est employé pour cette unité phraséologique.

Les *formules* sont des unités permettant des interactions verbales. Elles permettent de se positionner par rapport au monde extralinguistique et sont dotées d'une valeur

illocutoire. Parmi ces unités, deux types peuvent être différenciés : (1) des phrases entières comme *C'est bon ! Tu as gagné ! A quoi tu joues ? Ça sent le roussi et Je te jure !* et (2) des constructions faisant partie des phrases et constitués d'un élément fixe et d'un élément relativement libre comme [*Pourriez-vous m'accorder une minute*], *s'il vous plaît ?*

En plus des formules, cette recherche porte sur le traitement d'un autre type de lexique phraséologique, les *expressions idiomatiques*. Dans les deux cas, il s'agit d'unités polylexicales préfabriquées, c'est-à-dire, gardées en mémoire en tant que séries entières et présentant souvent des difficultés au niveau de la réception et de la production. Bien qu'elles partagent plusieurs caractéristiques communes, elles ont quelques différences sur les plans sémantique, syntaxique et fonctionnel.

Les expressions idiomatiques possèdent un sens non-compositionnel et, par conséquent, celui-ci est difficilement ou non compréhensible par les non-natifs. Même si un apprenant sait ce qu'*un poisson* et *avril* veulent dire, il peut ne pas être en mesure de comprendre le sens de l'expression idiomatique *un poisson d'avril*, surtout lorsqu'il vient d'une société caractérisée par un substrat culturel différent. Elles permettent de transmettre des émotions et des sentiments, des opinions ainsi que des jugements et sont souvent dotées d'une image. Liées aux conventions d'une société, les expressions idiomatiques comme *saoul comme un Polonais*, *parler français comme une vache espagnole* et *c'est toujours ça que les Allemands n'auront pas* contiennent des stéréotypes, des clichés et des généralisations. Par conséquent, elles forment un pivot entre la langue et la culture.

En apprenant les unités phraséologiques, les apprenants sont confrontés à de nombreuses difficultés (lexicales, sémantiques, grammaticales, morphosyntaxiques, prosodiques, combinatoires) dues à la nature même de ces éléments. Dans le cadre de la présente contribution, il n'est pas possible de détailler toutes les particularités d'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules. Seuls, les aspects didactiques qui nous semblent être en rapport direct avec le sujet seront pris en considération. Conformément aux objectifs de l'étude, nous focaliserons notre attention sur l'analyse des fonctions interactives et intersubjectives des expressions idiomatiques et des formules.

3.2. Fonctions interactives du lexique phraséologique

La caractéristique la plus importante des formules est qu'elles contribuent à la communication. Elles peuvent ainsi être considérées comme des signaux permettant l'interaction entre les locuteurs. La maîtrise des formules en L2 permet à l'apprenant de devenir actif et d'interagir avec le locuteur. En effet, les formules permettent de réaliser des actes de langage illocutoires (Dostie & Tutin, 2019, p.14). Elles sont présentes dans les discussions et remplissent de nombreuses fonctions interactives telles que l'accord, le conseil, la permission ou la promesse. Ainsi, elles servent non seulement à « agir », mais à « réagir » (Kauffer, 2019, p.156).

Seulement, pour comprendre ce que *Ça alors !* ou *Ben voilà !* veulent dire, il ne suffira pas à un apprenant de français langue étrangère de s'appuyer sur ses connaissances lexicales ou syntaxiques, mais il faudra qu'il se familiarise avec des opérations cognitives nouvelles qui peuvent être différentes de celles de sa langue maternelle ou des langues qu'il maîtrise. En effet, il est parfois difficile, sinon impossible, de trouver un équivalent dans sa langue maternelle, puisque le sens peut ne pas y être verbalisé.

Une fois que l'apprenant a compris le message transmis, il doit se positionner par rapport à ce message et formuler une réponse adéquate. Il doit savoir, par exemple, qu'en réponse à *Tu sais ? Tu vois ? Hein ?* le locuteur peut s'attendre à une interaction sous une forme verbale comme *Je sais, Je vois* et *Oui* ou non-verbale sous forme d'un geste, d'une mimique, d'un soupir. Or, un apprenant ne sait pas quelle attitude adopter : dire quelque chose, faire un signe, ne rien dire ?

De plus, l'utilisation de certaines formules entraîne des réponses qui ne sont pas vraiment libres, mais, elles aussi, conditionnées par l'usage. En réponse à un commissaire de police à la question *Vous êtes mademoiselle ?*, une jeune fille ne peut pas dire *Oui*. Des restrictions de registre existent également. Par exemple, un étudiant ne peut pas dire *Tu parles !* et *A la prochaine !* en s'adressant à un enseignant. Ainsi, ancrées dans le discours, les règles de leur utilisation dépendent des conventions sociales.

Les formules, remplissant la fonction interactive, permettent d'agir dans un contexte social et jouent ainsi un rôle primordial dans la communication. De plus, elles transmettent, tout comme les expressions idiomatiques, un sens intersubjectif considéré dans la partie suivante.

3.3. Fonctions intersubjectives du lexique phraséologique

La deuxième fonction que le lexique idiomatique remplit est la fonction intersubjective, c'est-à-dire celle qui permet à son utilisateur de se positionner par rapport à un événement ou à ce qui a été dit en exprimant ses sentiments, ses émotions et ses opinions.

Prenons comme exemple des formules construites avec le mot *donc* : *va donc, fais donc, essaie donc* et *dis donc*. Dans les expressions *va donc* et *fais donc*, il y a un peu de dédain et de désaccord avec la personne à qui on les adresse, le *donc* contient également un certain degré d'énervement et indique l'envie du locuteur de cesser d'aborder le sujet. De plus, l'usage de cette construction est restreint dans la hiérarchie sociale : il serait étonnant de l'adresser à un supérieur en lui disant quelque chose comme *faites donc [vous-même]*.

Ce même mot, associé au verbe *essayer*, reçoit une nuance de menace : *essaie donc [un peu]* n'incite pas à passer à l'acte mais, au contraire, à ne pas le faire. Ainsi, cette formule remplit à la fois la fonction intersubjective et interactive, car elle désigne simultanément les émotions négatives du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur et l'envie d'agir sur le dernier. Cela peut s'expliquer comme des

relations de cause et de conséquence : parce que la situation est indésirable, il est nécessaire de la cesser.

Le même mot *donc* dans l'expression *Dis donc* désigne 'une surprise'. En même temps, cette surprise a beaucoup de nuances : le degré de stupéfaction est assez important, il peut y avoir une part d'incrédulité, de désapprobation ou, au contraire, d'admiration. Par ailleurs, l'expression est souvent précédée par *Ben*, accompagnée par des mimiques comme les yeux écarquillés et la bouche entrouverte. De plus, le verbe *dire*, dans la tournure, pourrait laisser croire à un non-natif qu'une réponse est attendue de lui, alors qu'il n'est pas obligé de dire quoi que ce soit.

Le lexique phraséologique possède ainsi beaucoup de nuances imperceptibles à un non-natif. La difficulté réside dans le fait qu'il intervient dès les premiers mots dans une L2. La dernière section s'intéresse à la place et au traitement accordés aux expressions idiomatiques et aux formules dans des méthodes niveau A1 à perspective communicative.

4. PLACE DU LEXIQUE PHRASEOLOGIQUE DANS DES MANUELS FLE

Deux ressources ont été retenues avec, comme objectif principal, d'évaluer dans quelle mesure leurs concepteurs intègrent les suggestions du CECRL en matière du lexique phraséologique. Il s'agit des manuels pour adolescents et adultes *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rousse 2019) conçus, comme il est expliqué dans les préfaces respectives, de manière à ce que l'utilisateur devienne acteur dès les premières leçons.

La présente section tente de répondre aux questions suivantes : Quelle place les deux ouvrages accordent au lexique phraséologique ? Quelles activités sont proposées afin de faciliter l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules ? Les activités proposées, permettent-elles leur compréhension et leur bonne utilisation ?

Afin de répondre à ces interrogations, des expressions phraséologiques ont été relevées dans *Version originale 1* et des formules dans *Interactions 1*. Leur fréquence a été évaluée ainsi que la manière de les présenter et les activités qui y sont dédiées. Dans les sous-sections suivantes, des exemples concrets et représentatifs sont décrits et analysés.

4.1. Place du lexique phraséologique dans *Version Originale*

L'introduction du manuel *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) annonce que les apprenants sont « acteurs de la construction de leur bagage linguistique » (VO 1, Guide pédagogique, Introduction). Régulièrement, afin de trouver des informations supplémentaires, l'apprenant est renvoyé aux dictionnaires. Cependant, les informations indiquées dans ces ressources peuvent être incomplètes.

Un total de neuf expressions idiomatiques a donc été relevé dans le *Livre de l'élève* et le *Cahier d'exercices* manuellement : *avoir de beaux jours devant soi* ; *hors des sentiers battus* ; *il fait un soleil de plomb* ; *un froid de canard* ; *méto, boulot, dodo* ; *poisson d'avril* ; *prendre la peine* ; *prendre ses quartiers* et *tomber des cordes*. La majorité de ces unités est présentée dans des phrases sans explication supplémentaire. Par exemple, on trouve une seule fois *prendre ses quartiers* dans la phrase « Paris Plage reprend ses quartiers sur les quais de la Seine » (*Cahier d'exercices*, p.21). En effet, il semble que la phrase proposée ne facilite pas la déduction du sens à partir du contexte : d'une part, elle contient le dérivé *reprendre* et non le verbe canonique *prendre*; d'autre part, les noms propres *Paris Plage* et *les quais de la Seine* peuvent ne pas être connus par des apprenants. Certaines expressions idiomatiques, comme *un froid de canard*, *il tombe des cordes* et *il fait un soleil de plomb* ont l'avantage d'être accompagnés d'exercices. Trois types d'activités sont alors proposées : (1) comprendre et associer l'image, (2) compléter le début de la phrase avec la bonne expression et (3) trouver un équivalent dans sa langue maternelle (*Cahier d'exercices*, p.46).

Deux expressions idiomatiques (*méto, boulot, dodo* et *un poisson d'avril*) ayant reçu un traitement détaillé méritent d'être analysées.

Exemple 1 : méto, boulot, dodo

L'explication de l'expression idiomatique *méto, boulot, dodo* commence par le passage suivant :

« Méto, boulot, dodo » est une expression qui représente le (1) rythme quotidien des travailleurs. (2) « Méto » se réfère évidemment aux trajets en métro. (3) « Boulot » est un mot familier, très usuel, pour travail et (4) « faire dodo » est une façon enfantine pour dire dormir. (5) L'expression « méto, boulot, dodo » désigne donc la routine du travailleur urbain (*Livre de l'élève*, p.76).

Ainsi, les apprenants peuvent trouver les détails suivants à propos de cette unité : (1) il s'agit du quotidien de personnes qui travaillent, (2) *méto* a un emploi métonymique et est utilisé pour parler des 'trajets de métro', (3) *boulot* est un mot familier qui désigne le travail et (4) *faire dodo* est équivalent à 'dormir' dans la langue des enfants. En effet, chacun des trois mots est expliqué séparément avant d'arriver au sens global qui est 'la routine du travailleur urbain'. À la suite de cette explication, quelques informations encyclopédiques sont données à propos des mots *méto, boulot* et *dodo* : la longueur des lignes de métro de Paris, le nombre de personnes en activité ainsi que des problèmes de sommeil des Français. Plusieurs types d'informations sont donc disponibles : sémantiques, encyclopédiques et stylistiques. Grâce à ces informations, l'apprenant peut comprendre le sens de l'expression.

Pour ce qui est de la production, le non-natif pourrait se poser les questions suivantes : Dans quelles zones urbaines utilise-t-on *métro, boulot, dodo* ? Peut-on l'utiliser dans une ville où il n'y a pas de métro ? Un étudiant, n'étant pas travailleur, peut-il l'utiliser ? Est-ce une réponse à une réplique ou bien cette formule sert à engager la conversation ? Doit-il répondre quelque chose ? L'ensemble des trois mots, as-il besoin d'être inséré dans une phrase ou s'emploi tel quel ? Or, les informations sur l'usage de cette expression sont indisponibles.

Exemple 2 : un poisson d'avril

Une autre expression idiomatique méritant d'être analysée est *un poisson d'avril* (Livre de l'élève, p.110). On trouve une image représentant trois personnes : deux hommes et un garçon, les deux derniers sourient et tiennent chacun un poisson dans sa main. La consigne accompagnant l'activité est la suivante : « *En France, le premier avril, les médias glissent une information fausse dans leur journal, un « poisson d'avril ». Parmi ces chapeaux de presse, une seule information est fausse, laquelle ?* ». Cinq chapeaux de presse sont proposés dont un visible sur la figure 1 ci-dessous :

Figure 1 : Présentation de l'expression idiomatique « un poisson d'avril »

Source : Version originale 1, Livre de l'élève, p.110

Il semble que l'apprenant doive comprendre le sens de l'expression idiomatique *un poisson d'avril* à partir de la situation représentée sur l'image. Or, l'explication proposée n'est pas la meilleure, car le contexte employé n'est pas éclairant. En effet, il ne permet pas au non-natif de déduire le sens à partir de la situation. Nombre de questions sur le plan de la compréhension et la production peuvent apparaître concernant cette manière de présenter l'expression : Concerne-t-elle seulement les médias, comme il est affirmé dans la consigne ? Qu'est-ce que la SNCF ? Pourquoi le poisson ? Pourquoi avril ? Que fait-on avec ce poisson d'avril : on le donne, on l'envoie, on accroche dans le dos, comme le laisse suggérer le dessin ? Comment emploie-t-on cette expression idiomatique dans le discours ?

Malgré un nombre considérable d'unités phraséologiques, ce lexique est présenté de manière non systémique dans le manuel *Version originale 1*. Deux tendances se dégagent : premièrement, les expressions sont présentées sans attirer une attention particulière à leurs particularités, leur description détaillée étant reléguée au dictionnaire. Deuxièmement, le peu d'activités consacrées à l'apprentissage de ce lexique ne permettent pas de manipuler les expressions idiomatiques suffisamment pour que l'apprenant se sente à l'aise pour les utiliser par la suite.

Quelles sont les raisons de tel choix ? Résulteraient-ils d'impératifs éditoriaux ? Seraient-ils issus de la sous-estimation de la nécessité d'apprendre le lexique phraséologique ? Ou alors la nécessité d'investir un temps considérable pour la compréhension et la production des unités phraséologiques ? Essayons de trouver des éléments de réponse à ces questions en analysant le second manuel, *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rouse 2019).

4.2. Place du lexique phraséologique dans *Interactions 1*

La méthode *Interactions 1*, comme il est annoncé en quatrième de couverture permet aux étudiants « de s'engager rapidement avec confiance dans des conversations courantes ». C'est la raison pour laquelle les formules ont été relevées dans ce manuel. Un corpus de dix formules a été obtenu : *Moi, c'est [prénom] ; Ah bon ! Eh bien, euh ... ; C'est bon pour [...] ; Eh non ; C'est bon ; ça va ? C'est gentil, mais [...] ; Tant pis ; Eh ben.*

Exemple 1 : *Ah bon !*

Une des premières formules que l'on trouve dans la méthode *Interactions 1* est *Ah bon*. La première fois, elle apparaît sous forme de mini-dialogue limité à deux répliques. Il est demandé de rejouer la scène suivante :

- Christophe, je vous présente Sophie, notre nouvelle voisine.
- Ah bon ! Enchanté, Sophie (Crépieux, Massé, Rouse, 2019, p.17).

La deuxième fois, on retrouve la même formule dans une activité d'imitation (figure 2). L'apprenant doit écouter des répliques associées à une situation sur une photo et les imiter.

Figure 2 : Présentation de la formule « Ah bon ! »

Source : Interactions 1, p. 88

La formule *Ah bon* désigne la surprise et peut avoir une nuance de méfiance, de doute, d'incrédulité, de curiosité, de contentement ou de mécontentement. Pour comprendre ce sens intersubjectif, il est indispensable de s'appuyer sur des facteurs autres que la situation et le sens propre de cette formule. En ce sens, la méthode propose une vidéo pour le premier exercice et une audio pour le deuxième. L'apprenant peut ainsi entendre l'intonation et observer les mimiques et les gestes qui l'accompagnent.

Exemple 2 : *Eh non*

Le deuxième exemple intéressant à analyser est la formule *Eh non*. Le fait de rajouter un *Eh* devant *non* enrichit son sens. En effet, en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, à la question *Est-ce que vous travaillez ?* on peut répondre par *Eh non* qui pourrait désigner soit une satisfaction (par exemple, la personne est contente parce que c'est son jour de congé), soit un regret (par exemple, la personne voudrait avoir un emploi mais n'en a pas). Comme on peut le voir dans la figure 3 ci-dessous, le *Eh non* est présenté comme ayant le sens d'une simple négation :

Figure 3 : Présentation de la formule « Eh non ! »

Source : *Interactions 1*, p.107

En effet, le sens intersubjectif n'est pas expliqué dans cet exercice écrit. Or, un apprenant sera incapable de le déduire par lui-même.

4.3 Activités possibles

Une question qui se pose alors est la suivante : comment, en plus des difficultés linguistiques, enseigner les fonctions intersubjectives et interactionnelles que les expressions idiomatiques et les formules remplissent ? Autrement dit, comment mettre en place « des activités tendant à aller de la compréhension linguistique/sémantique à la compréhension humaine » (Béacco, 2013, p.172) ?

Il a été montré dans les parties précédentes qu'en utilisant les expressions idiomatiques et les formules, non seulement on informe notre interlocuteur de quelque chose, mais aussi on exprime nos sentiments, nos émotions et nos opinions. On espère donc influencer la personne à qui on s'adresse et on s'attend à une réaction ou une réponse. Par conséquent, il semble que le terrain propice à l'apprentissage des unités phraséologiques soit le dialogue. En effet, les tâches orales seraient les plus appropriées pour l'acquisition de ce lexique car, en plus d'une interaction, elles permettent la prise en compte de la gestuelle, des mimiques et des caractéristiques prosodiques faisant partie du sens des expressions idiomatiques. Par exemple, les exercices suivants seraient envisageables :

Exercice 1

Parmi les expressions suivantes, soulignez celles qui sont idiomatiques. Pouvez-vous trouver un équivalent dans d'autres langues (votre langue maternelle ou une langue étrangère) ?

Avoir de beaux jours devant soi ; réaliser un achat ; hors des sentiers battus ; il fait un soleil de plomb ; par chèque ; un froid de canard ; métro, boulot, dodo ; demander un renseignement ; poisson d'avril ; une offre spéciale ; prendre la peine ; prendre ses quartiers ; entrer en contact ; tomber des cordes ; un acte de naissance.

Exercice 2

Reproduisez l'intonation des formules après l'enregistrement :

Ah la barbe ! Je te jure ! Tu parles ! C'est terrible ! C'est pas possible !

Exercice 3

Écoutez les formules suivantes. Sélectionnez le sens qui correspond à l'intonation prononcée.

Formule	Sens 1	Sens 2
Tu m'étonnes !	Je suis surpris par ce que je viens d'entendre/voir.	Je suis d'accord avec toi !
C'est bon !	J'ai bien aimé le goût.	Ça suffit ! Tu arrêtes !
T'as gagné !	Tu as réussi une compétition.	J'ai perdu et c'est toi qui avais raison.
A quoi tu joues ?	Comment s'appelle le jeu auquel tu participes ?	Je sais que tu ne dis pas tout, qu'est-ce que tu essaies de dissimuler ?
Ah la barbe !	Je suis surpris par sa barbe.	Ça m'énerve ! J'en ai marre !

Exercice 4

Assemblez les définitions avec les expressions phraséologiques :

Expression idiomatique	Définition
À la noix	Avoir de la chance
Avoir la main verte	Sentir les choses venir, avant même qu'elles arrivent
Avoir du bol	Mal fait, nul, agaçant, inintéressant, sans valeur, de mauvaise qualité
Avoir du nez	Être doué en jardinage

Exercice 5

Présentez une saynète où une nouvelle expression phraséologique serait ancrée dans un acte de communication. Demandez à votre public ce qu'il a compris du sens de cette expression.

Sans aucun doute, la mise en place des activités proposées ci-dessus demande un investissement en termes de temps. Cependant, il est important de trouver des solutions d'enseignement de ce lexique particulier dès le niveau A1 afin de permettre aux non-natifs d'intégrer la langue-culture du pays de l'accueil, comme le préconise le CECRL.

CONCLUSION

Il a été montré que le lexique phraséologique est primordial car, d'une part, il permet de mieux réaliser des interactions et, d'autre part, il présente un moyen d'exprimer ses émotions et ses sentiments. Malgré les difficultés que représente l'apprentissage de ces unités, il semble essentiel de sensibiliser les apprenants de français langue étrangère à ce lexique dès le niveau A1.

Il a été constaté que, afin de développer la compétence communicative des apprenants, les deux méthodes de langue citées offrent aux apprenants une initiation au lexique phraséologique. Force est de constater que les activités proposées, pour des raisons diverses, donnent peu accès à la maîtrise de ce lexique. En effet, malgré leur richesse en unités phraséologiques, elles ne proposent pas d'activités spécifiques pour aider les apprenants à comprendre leur sens et à les utiliser par la suite dans le discours. Cependant, les deux méthodes étant destinées aux débutants, il s'agit davantage de donner goût à l'apprentissage d'une nouvelle langue et non de l'acquisition de la compétence communicative au sens large du terme.

Les résultats montrent que, malgré les efforts des concepteurs des deux manuels dans le domaine de la phraséologie, nombreux sont les points qui peuvent encore être améliorés en matière de l'enseignement du lexique phraséologique. De nombreuses questions d'ordre pratique mais aussi théorique restent en suspens dont quelques-unes sont esquissées ci-dessous :

- Quelles sont les informations minimales nécessaires à la compréhension et à la production des expressions phraséologiques ?
- Peut-on arriver à parler de façon idiomatique dans une langue étrangère, c'est-à-dire, à utiliser des unités phraséologiques en ayant seulement un aperçu général de la langue, sans passer par un apprentissage spécialisé ?
- Quant à l'évaluation, comment décider de l'importance de la maîtrise de la composante pragmatique par rapport à la maîtrise de la composante lexicale ou grammaticale ?
- Comment évaluer individuellement l'interaction, puisque le succès final dépend aussi de l'interlocuteur ?

REFERENCES

- Bally, C. (1963). *Traité de stylistique française* (4^{ème} éd.). Librairie Georg.
- Béacco, J.-C. (2013). Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues. Dans C. Claudel,

- P. Von Münchow, et coll. (dir.), *Cultures, Discours, Langues, nouveaux abordages* (p.165-186). Lambert-Lucas.
- Béacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français : utilisateur, apprenant élémentaire*. Didier.
- Biber, D. & Reppen, R. (dir.) (2015). *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press.
- Bogaards, P. (2010). Dictionaries and Second Language Acquisition. Dans A. Dykstra et T. Schoonheim (dir.), *Proceedings of the XIV EURALEX International Congress* (p.99-123). Fryske Akademy.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (dir.) (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Claudel, C., von Münchow, P., Pordeux Ribeiro, M., Pugnière-Saavedra, F. & Tréguer-Felten, G. (2013). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Lambert-Lucas.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Crépieux, G., Massé, O., Rousse, J.-P. (2019). *Interactions 1 : méthode de français. A1.1*. CLE International.
- Denyer, M., Garmendia, A. & Lions-Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale 1 : méthode de français*. Éditions Maison des langues.
- Derivry-Plard, M., Faure, P. & Brudermann, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Riveneuve éditions.
- Dostie, G. & Tutin, A. (2019). La phrase préfabriquée dans le paysage phraséologique. Introduction. *Cahiers de lexicologie*, 114, 11-25.
- Galatanu, O., Pierrard M., Van Raemdonk, D. & Damar, M.-E. (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Peter Lang.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. EME Editions.
- González-Rey, I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique : une double compétence, intégrale et intégrée. *Language Design*. 179, 165-188.
- Granger, S. (2021). *Perspectives on the L2 Phrasicon*. Multilingual Matters.

- Hubers, F. (2020). *Two of a Kind: Idiomatic Expressions by Native Speakers and Second Language Learners*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Karlsson, M. (2019). *Idiomatic Mastery in a First and Second Language*. Multilingual Matters.
- Kauffer, M. (2019). Les “actes de langage stéréotypés” : essai de synthèse critique. *Cahiers de lexicologie*, 114, 149-171.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). *Les actes de langage dans le discours*. Armand Colin.
- Meunier, F. & Granger, S. (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
- Novakova, I. & Spiepmann, D. (dir.). (2016-2020). *La phraséologie du roman – PhraseoRom*. Projet ANR15-FRAL-0009. <https://phraseorom.univ-grenoble-alpes.fr/fr>.
- Polio, Ch. (dir.) (2012). Topics in Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32.
- Verlinde, S. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française*, 150, 84-98.
- Vetchinnikova, S. (2020). *Phraseology and the Advanced Language Learner*. Cambridge University Press.
- Zock, M. & Saint Dizier, P. (2004). *Proceeding of the Workshop on Enhancing and Using Electronic Dictionaries*. Université de Geneve.

L'auteure

Les recherches d'Elena Bethemet consistent à explorer les unités polylexicales, en particulier les expressions idiomatiques et les formules. Elle s'intéresse également à la lexicographie didactique, aux grands corpus, à la didactique des langues étrangères ainsi qu'à l'interculturalité.

Courriel

elenabthemet@free.fr

FORMATION À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU REGARD DU CECRL : LE CAS DE 6 UNIVERSITÉS SUÉDOISES ET D'UNE HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE SUISSE

Maria Dollander, Université de Göteborg, Göteborg (Suède)

Résumé

Des dimensions interculturelles en classe de langue en scolarité obligatoire sont recommandées par la recherche et par les décideurs politiques depuis des décennies, sans effet constaté sur le terrain. L'objectif de cette étude est une meilleure compréhension de la manière dont les futurs enseignants sont formés à l'application de l'approche interculturelle, afin que les éventuelles lacunes puissent être abordées en conséquence.

La question de recherche est la suivante : au niveau de la formation initiale des futurs enseignants de français du secondaire, comment l'approche interculturelle est-elle intégrée dans la formation offerte par six universités en Suède et dans un programme proposé par une Haute École Pédagogique en Suisse alémanique, qui en fait une finalité explicite ?

La notion et les implications d'une approche interculturelle sont décrites, basé sur la littérature de recherche et sur des documents d'orientation du système éducatif avec le CECRL en première ligne. Une étude qualitative des descriptions de programmes de formation des enseignants, valables en 2021, suit.

Dans les programmes en Suède, un manque quasi total de cohérence avec l'approche interculturelle est constaté. En revanche, les documents de l'université suisse révèlent une formation conçue avec l'objectif explicite « les enseignants de langues à titre d'experts en plurilinguisme et en interculturalité ». Cependant, l'accent reste sur l'éducation plurilingue ; la perspective actionnelle, pour faire des élèves des acteurs et non seulement des locuteurs interculturels, est moins prononcée.

Un traitement des incohérences pourrait faciliter l'adoption de l'approche interculturelle en Suède et améliorer celle existante dans la Confédération suisse.

Abstract

Intercultural dimensions in language class in compulsory school have been recommended by research and policy makers for decades, without any observed effect in the classrooms. The aim of this study is to gain a better understanding of

how future teachers are trained in the application of the intercultural approach, so that gaps can be addressed accordingly.

The research question is the following: At the level of pre-service training of secondary school French teachers, how is the intercultural approach integrated into the training offered by six universities in Sweden, where "interculturality" is only implicit in the curricula, and in one offered by a university in German-speaking Switzerland, where the intercultural approach is stated explicitly as an aim?

The notion and implications of an intercultural approach are described, based on research literature and on policy documents of the educational system with the CEFR in the foreground. A qualitative study of descriptions of the selected teacher education programmes, valid in 2021, follows.

In the Swedish teacher training programs, an almost complete lack of intercultural approach is found. In contrast, the descriptions from the Swiss university reveal a program with the explicit objective of "language teachers as experts in plurilingualism and interculturality". However, courses focus above all on plurilingual education. Further, the action-oriented perspective, to turn students into intercultural actors and not only intercultural speakers, is less emphasized.

Addressing the inconsistencies could facilitate the adoption of the intercultural approach in Sweden and improve the existing one in the Swiss Confederation.

Mots-clés

didactique des langues, français langue étrangère, compétence interculturelle, approche interculturelle, formation initiale des enseignants

Keywords

Language didactics, French as a foreign language, intercultural competence, intercultural approach, pre-service teacher training

1. L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UNE FINALITÉ DU CECRL ET DE LA CLASSE DE LANGUE

Face à une prise de conscience accrue de la diversité linguistique et culturelle, les décideurs politiques de nombreux pays cherchent à s'aligner sur la recherche en didactique des langues (depuis les années 1980) pour intégrer des dimensions interculturelles dans la scolarité obligatoire. Depuis le tournant du XXI^e siècle, le thème est privilégié au niveau européen ; la compétence interculturelle fait partie des huit compétences clés pour les peuples de l'Europe, définies par l'Union européenne (désormais l'UE) dans le document directeur *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Union européenne, 2018). Explicitement énoncée

sous « 2. Compétences multilingues », elle est implicitement requise pour les sept autres compétences qu'il importe de développer chez chaque citoyen.

La classe de langue étrangère est un des lieux, à priori, où les élèves sont censés apprendre et se former à la compétence interculturelle, afin de la développer tout au long de leur vie. Ainsi, déjà dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le CECRL) paru en 2001, l'éducation plurilingue et interculturelle (désormais l'EPI) constitue « l'une des finalités essentielles » (Béacco et coll., 2016, p. 5). Traduit en 40 langues, vingt ans plus tard le CECRL est devenu l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe (désormais CoE) le plus connu et utilisé. Toutefois, si l'EPI est une des finalités et est considérée indispensable pour la cohésion sociale, la notion y est encore peu élaborée. Pour mieux fonder l'EPI et soutenir leurs États membres concernant les changements nécessaires de leur système éducatif, l'UE et le CoE proposent donc de nombreux outils complémentaires. En outre, toujours avec la classe de langue étrangère en premier plan, des activités transversales qui y sont proposées touchent aujourd'hui toutes les matières ; le CECRL n'est que la première pierre posée pour permettre aux acteurs des systèmes éducatifs à collaborer dans cette entreprise (Béacco et coll., 2016 ; Byram, Gribkova et Starkey, 2002 ; CoE, 2007, 2009, 2014, 2018, 2021, s.d. a, s.d. b, s.d. c ; Willems, 2002).

Vingt ans après la parution du CECRL, l'objectif de notre recherche est de parvenir à une meilleure compréhension de la manière dont les futurs enseignants sont formés à l'application de l'approche interculturelle, afin que les éventuelles lacunes puissent être abordées.

2. CADRE THÉORIQUE : DÉFINITIONS ET ASPECTS DIDACTIQUES

2.1. Définition de la compétence interculturelle

2.1.1. Un champ de recherche d'après-guerre pour des interactions multiculturelles

La compétence interculturelle (désormais CI) désigne tout un ensemble d'aptitudes qui facilitent les interactions efficaces et appropriées. « Efficace » se rapporte à la perception que l'on a de sa propre performance et « appropriée » à la façon dont la performance est perçue par l'autre. Ensuite, il existe de multiples définitions des composantes de la CI, des façons de les développer et de les évaluer, comme le résumant entre autres Béacco (2018), Bartel-Radic (2009), Fantini & Garret-Rucks (2016) et Jackson (2014). Guidés par l'idée d'identifier des manières d'assurer que les interlocuteurs se comprennent suffisamment pour viser et réaliser des objectifs communs, ce sont d'abord des chercheurs en anthropologie, au service du Foreign Service Institute des États-Unis, peu après la deuxième guerre mondiale et à la suite d'échecs diplomatiques, qui ont fondé ce champ de recherche interdisciplinaire. Au

fil du temps, les sciences de la communication, de l'éducation et de la psychologie et les sciences de gestion, se sont aussi impliquées dans ces nouvelles recherches. Également nommée compétence (de communication) pluriculturelle / transculturelle / cross-culturelle / globale, selon les chercheurs et leurs perspectives, le défi est de savoir percevoir et valoriser nos différences afin d'améliorer l'interaction humaine dans un monde multiculturel.

2.1.2. La compétence interculturelle selon le CoE

Parmi les définitions de la CI, cette étude se réfère à celle du CoE formulée comme suit :

La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Béacco et coll., 2016, p. 10)

La définition vient du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, fruit du travail d'équipe de plusieurs années de Béacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Gouillier et Pantier (2016), qui à son tour s'appuie sur des décennies de travaux d'autres didacticiens des langues au sein du CoE. Le *Guide* fait partie des *Trois guides fondamentaux* pour les politiques linguistiques du CoE (s.d. b) et il est référencé huit fois dans le dernier *Volume complémentaire* du CECRL (CoE, 2021). Pour articuler des connaissances et savoir-faire pour développer une CI en classe, soit donner une éducation interculturelle, nous utilisons le terme « approche interculturelle ».

L'approche interculturelle s'inscrit dans « la perspective actionnelle », privilégiée par le CECRL. Elle est introduite comme suit :

[La perspective actionnelle] 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 donné (...) [avec] les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CoE, 2001, p. 15)

Cette perspective s'inspire et va au-delà de « l'approche communicative » proposée dès les années 1970, ce qui est davantage souligné dans le volume complémentaire

du CECRL : « on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle » (CoE, 2021, p. 22, [emphase ajoutée]).

L'approche communicative, quant à elle, va bien au-delà d'une approche axée strictement sur les compétences linguistiques. L'approche communicative est axée sur l'usage de la langue et prend donc en compte les facteurs socioculturels des interlocuteurs, tels que des différences socio-économiques, le plurilinguisme, les attitudes, la perception, les valeurs et les normes, « competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. (...) attitudes, values, and motivations (...) and the interrelation of language with the other code of communicative conduct » (Hymes, 1972, p. 277-278). Le lien de la communication à l'action reflète l'explication du sens originel du mot communiquer : **commūnīcō**, (communis), mettre ou avoir en commun, comme dans « *communicato inter se consilio partes ad rem agendam divisere* » (« après s'être concertés, ils se partagèrent les rôles pour l'action ») (Gaffiot, 2016).

La compétence langagière générale selon le CECRL, illustrée dans Figure 1, comprend donc des compétences qui vont bien au-delà des connaissances linguistiques, requises pour répondre aux besoins de la vie réelle, dans un monde multiculturel et multilingue.

Figure 1 Structure du schéma descriptif du CECRL, dans la perspective actionnelle (CoE, 2021, p. 33)

Le *Volume complémentaire* nous le confirme ainsi : « Le schéma descriptif et l'approche actionnelle du CECR mettent *la coconstruction du sens* (grâce à l'interaction) au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement » (CoE,

2021, p. 30 [emphase ajoutée]). Nous en concluons qu'en d'autres termes, *l'objet principal est la CI*. Les mêmes composantes figurent dans le modèle de la CI de Byram (2021) et la co-construction du sens (*meaning-making*) est le fil conducteur dans, par exemple, Liddicoat et Scarino (2013). Dans l'ensemble, le même contenu est également présenté en d'autres termes, axé sur l'usage, dans le modèle répandu de processus de la CI de Deardorff (cité par exemple dans Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017, p. 10). Contrairement à l'impression que peut donner la Figure 1, les différents aspects ne sont pas indépendants. Les compétences générales (les savoirs) et communicatives (linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques y compris discursives) sont imbriquées dans toutes activités et stratégies langagières. (CoE, 2021). Par ailleurs, les compétences générales, nommées « savoirs » dans le CECRL, sont élaborés dans *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*, de la Division des politiques linguistiques au CoE (Byram & coll., 2002).

2.1.3. De profonds changements didactiques guidés vers un but permanent

Depuis la publication du CECRL, les implications de l'approche interculturelle dans les programmes de langues en milieu scolaire ont été abordées dans de nombreux guides de soutien élaborés dans le cadre du CoE ; les publications se sont enchaînées (pour une liste étendue, voir Dollander, 2021). Toutefois, si les aspects didactiques sont nombreux et en développement continu, leurs points communs restent les principes fondamentaux et le but, qui sont présentés notamment dans le premier chapitre du CECRL (CoE, 2001) et rappelés dans le dernier volume complémentaire (CoE, 2021). Au lieu de viser une progression linéaire des compétences strictement linguistiques, il s'agit de puiser dans la diversité linguistique et culturelle, de favoriser la compréhension réciproque et de renforcer la coopération, pour parvenir à une plus grande unité parmi les peuples. Les aspects didactiques doivent être réorientés d'après ces principes et ce but, raison pour laquelle une coopération suivie des acteurs des systèmes éducatifs des États membres fait partie du cadre conceptuel.

Pour guider les acteurs impliqués dans le changement continu des aspects didactiques, le CECRL propose sept questions, auxquelles il faut toujours savoir répondre. Elles sont toutes axées sur l'apprenant ; la première est simplement « Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? » et les autres sont reliées à ses motivations, ses capacités et ses ressources (CECRL, 2001, p. 4). L'idée est de continuellement appliquer des méthodes et des matériels appropriés « en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (*ibid.*, p. 10). Les besoins dépendent du contexte de l'apprenant et de la société, qu'il importe de bien suivre afin de continuellement offrir un enseignement pertinent. Les ressources mentionnées dans le CECRL incluent par exemple des dictionnaires ; ainsi, de nos jours il s'agit des outils de traduction automatique orale et écrite sur nos

smartphones ; demain, d'autres outils, en cours de développement, seront à la portée de tous. Comme nous le montre la Figure 1, l'apprenant pourra alors valoriser tout son répertoire langagier.

De profonds changements didactiques en résultent. Quelques aspects fondamentaux dans l'approche interculturelle sont résumés par Blanchet (2014) comme suit : 1) Il faut viser l'interaction avec des locuteurs d'autres langues, accomplir des tâches et répondre aux besoins du monde réel ; 2) il faut travailler les rencontres interculturelles en interaction, ou par des analyses des rencontres authentiques qui suscitent des réactions de la part des apprenants, car interculturel implique des interlocuteurs qui interagissent ; 3) il importe de suivre, analyser et guider le développement de la CI. D'autres chercheurs constatent que la réflexion guidée est fondamentale et non triviale pour la CI, raison pour laquelle l'enseignant a besoin d'une formation explicite et des outils et des méthodes pour guider et évaluer les élèves vers une progression (Béacco, 2018 ; Bennett, 2004 ; Fantini & Garret-Rucks, 2016). Les nombreux outils et méthodes accessibles aux enseignants ainsi que le fait que l'approche interculturelle soit davantage mise en avant par le CoE, nous amène à revoir les conséquences pour la formation initiale des enseignants de langue.

2.1.4. Conséquences pour la formation des enseignants

Se basant sur les travaux du CoE assorti d'un exemple concret mené dans six cantons de Suisse alémanique, Egli Cuenat (2011) montre les défis de l'adoption d'une approche interculturelle et plurilingue au niveau du curriculum. Elle résume comme suit :

L'éducation plurilingue et interculturelle demande un changement, tant au niveau de l'organisation des apprentissages qu'au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la part des différents acteurs du curriculum. Il s'agit non seulement de coordonner l'enseignement des langues, mais d'inverser la perspective, si bien que certains parlent d'un véritable « tournant copernicien » : c'est le *répertoire des ressources plurilingues et interculturelles auquel l'enseignement de chaque langue contribue* qui se trouve désormais au centre, même si chaque langue continue à être un objet d'enseignement apprentissage en soi. Ce changement concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum : du *supra* au *nano*. (Egli Cuenat, 2011, p. 54-55 [emphase de l'auteur]).

En particulier, Egli Cuenat met en évidence la nécessité de nouvelles approches de la formation des enseignants et propose trois facteurs essentiels (2011, p. 53), qu'il nous semble opportun de reproduire ci-après dans sa presque totalité avec l'emphase de l'auteur :

- 1) Les **compétences en langue** doivent viser le niveau C1 du CECRL pour les enseignants du primaire et le niveau C2 pour les enseignants du secondaire. Basé sur le principe que les enseignants intégreront plus facilement dans leur pratique ce qu'ils ont vécu eux-mêmes durant leur propre formation, l'accent est mis sur les compétences fonctionnelles dans la langue cible (gestion de la classe, ressources pour enseigner des contenus adaptés aux intérêts des enfants) et sur le développement des compétences interculturelles, du plurilinguisme et de la capacité d'apprentissage autonome tout au long de la vie ;
- 2) Les **compétences en didactique et méthodologie** couvrant à la fois les domaines « traditionnels » (la compréhension des processus d'apprentissage, l'enseignement orienté vers les contenus et les activités, la planification de l'enseignement, les besoins des jeunes apprenants etc.) et des orientations plurilingues et interculturelles (par exemple en tirant parti des outils et des méthodes partagés dans le cadre de l'UE et du CoE) ;
- 3) Les **compétences métadidactiques et la pratique réflexive** au sens de la capacité de se servir de façon critique et ciblée des différents instruments et méthodes. Les enseignants sont encouragés à la réflexion permanente et à l'observation de leurs propres pratiques, notamment à travers une dimension *coaching* (travail sur les attitudes à l'aide de séquences filmées en classe et de transcription). L'approche d'une pratique réflexive accompagnée est sensée garantir l'ancrage de l'innovation et sa mise en œuvre dans la pratique actuelle d'enseignement, ses questions, ses problèmes, et ses besoins.

Enfin, les enseignants doivent vivre ce qu'ils enseignent, notamment quand il s'agit d'interculturalité, d'évaluation, des stratégies et de la réflexion sur l'apprentissage (*ibid.*, p. 54). Il s'agit de faire des enseignants eux-mêmes des « apprenants interculturels » qui, enfin, peuvent en tirer des enseignements utiles à l'exercice de leur métier.

Ces expériences sont aussi reflétées dans le *Guide* (Béacco & coll., 2016) mentionné ci-dessus, dont Egli Cuenat est co-auteur. Une formation à l'approche interculturelle requiert de la part des enseignants des langues, outre des solides compétences langagières, les atouts en Figure 2.

Figure 2 Éléments pour une formation des enseignants à l'interculturalité (Béacco & coll., 2016, p. 140)

Pour former les enseignants à l'approche interculturelle, le parcours de formation inclut de préférence diverses activités externes et internes à l'école, comme nous le propose Figure 3. Ces formules soutiennent le principe de laisser les enseignants vivre ce qu'ils vont enseigner.

Figure 3 Organisation des parcours de formation (Béacco & coll., 2016, p. 142)

Enfin, étant donné que l'approche interculturelle s'inscrit dans la perspective actionnelle, selon laquelle les programmes doivent être fondés sur des analyses de besoins et des tâches de la vie réelle où les apprenants sont des acteurs sociaux, la formation initiale doit logiquement être adaptée au contexte culturel et linguistique réel et montrer comment elle se rapporte aux besoins réels qui exigent de la collaboration interculturelle. En outre, il paraît évident que les enseignants formés pour suivre et prioriser des besoins réels liés à la cohésion sociale seront plus aptes à proposer des projets pertinents à réaliser en classe, alignés sur la finalité de l'EPI coordonnée avec le CECRL.

2.2 Question de recherche

Notre recherche se concentre sur la formation initiale des enseignants de français langue étrangère du secondaire, visant la scolarité obligatoire dans deux États membres du CoE. Tout d'abord, nous examinerons le système éducatif en Suède, un État-nation avec une langue principale et officielle, le suédois (Sveriges riksdag, 2009), où le terme « interculturel » ne figure pas dans le curriculum (Skolverket 2019a ; 2019b). Puis, nous le comparerons avec celui d'un canton alémanique dans la Confédération suisse, un État fédéral qui compte quatre langues nationales et où l'approche interculturelle est intégrée dans le curriculum de manière explicite (Conseil fédéral de la Confédération suisse, 2020 ; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Parmi ses 26 cantons, 22 sont officiellement monolingues et l'enseignement des langues à l'école obligatoire est considéré important pour la cohésion sociale de la nation.

Dans la majorité des cantons en Suisse alémanique, les défis en classe de français ressemblent à ceux de la Suède ; la langue de scolarisation, l'allemand (qui remplace le suisse allemand comme langue de scolarisation dès l'école primaire) est une langue germanique tout comme le suédois ; la première langue étrangère est l'anglais et le français en tant que deuxième langue étrangère est rarement entendue en dehors des cours. Bref, les défis linguistiques de nombreux apprenants de français se ressemblent dans les deux pays d'étude, alors que leurs curriculums diffèrent en ce qui concerne l'interculturalité.

Notre question de recherche se résume ainsi : *Au niveau de la formation initiale des futurs enseignants de français du secondaire, comment l'approche interculturelle est-elle intégrée dans la formation offerte par six universités en Suède et dans un programme proposé par une Haute École Pédagogique en Suisse alémanique, qui en fait une finalité explicite ?*

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Les documents analysés

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à une analyse qualitative de ressources curriculaires composées de descriptions de programmes, de cours et de modules, accompagnées de bibliographies valables pour des programmes de formation des enseignants de français débutant à l'automne 2021, de six Instituts de formation en Suède et de la Haute École Pédagogique de Saint-Gall (localement nommée Pädagogische Hochschule St. Gallen, désormais PHSG), dans la Confédération suisse, à des fins de comparaison.

La sélection s'est faite comme suit : les formations choisies en Suède figuraient dans les premiers résultats de recherche pour la formation initiale des enseignants de français du secondaire en Suède sur « antagning.se » (le site Web central et officiel des candidatures aux programmes d'études des universités et des écoles

supérieures de Suède). Après une lecture attentive des descriptions de cours, nous avons constaté que si les universités sont de tailles, d'histoires et de régions différentes, le contenu des formations était très similaire ; nous considérons donc ces formations représentatives des offres du pays. Le programme de la PHSG nous a été suggéré alors que nous sollicitons des descriptifs de cours pour une formation initiale des enseignants de français du secondaire en Suisse alémanique (où la CI est mentionnée de manière explicite dans le curriculum). Nous n'avons pas recherché dans quelle mesure ce programme était représentatif du reste de la Confédération suisse.

3.2. Les critères retenus pour la recherche

En nous appuyant sur notre revue de la littérature, les critères d'analyse suivants ont été élaborés afin d'orienter notre lecture des ressources curriculaires :

- 1) *La compétence interculturelle est visée de manière explicite et claire* dans les instruments curriculaires et par les acteurs à tous les niveaux du système éducatif, et ce afin de soutenir les enseignants et de repositionner la compétence interculturelle en tant que croyance centrale et concrète dans leur cognition (Béacco et coll., 2016 ; Egli Cuenat, 2011)
- 2) La formation initiale des enseignants est primordiale et vise la compétence interculturelle en demandant aux futurs enseignants de vivre eux-mêmes ce qu'ils vont enseigner (Egli Cuenat, 2011). Cela nécessite de mettre l'accent sur :
 - a) *La prise de conscience de soi et des autres*, que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs, *des situations engageant les émotions et un investissement personnel* ;
 - b) *L'engagement actif au-delà de la salle de classe par des interactions dans le monde réel* (projets internationaux, des échanges, des séjours à l'étranger, des projets locaux avec des interlocuteurs d'autres grilles interprétatives), *précédé par une phase préparatoire et suivi par l'auto-analyse guidée du propre vécu de chaque apprenant* ;
 - c) Des stages/pratiques en salle de classe avec des *activités pour s'entraîner à enseigner la compétence interculturelle aux autres* ; chaque stage doit être *précédé par une phase préparatoire et suivi par l'auto-analyse guidée des expériences*. La formation pour découvrir le matériel pédagogique disponible via le CoE et d'autres acteurs, pour effectuer des adaptations locales, et pour une utilisation concrète actuelle, est inclus ;
 - d) *Les conditions d'admission des étudiants pour commencer le programme de formation initiale des professeurs de langues comprennent des compétences linguistiques correspondant au moins au niveau B1 du CECRL*, afin de pouvoir se concentrer sur les aspects interculturels et sur le comment l'enseigner ainsi que pour pouvoir viser le niveau C2 avant la fin de la formation.
- 3) Il existe un rapport clair entre la formation et des besoins réels qui exigent de la collaboration interculturelle.

4. ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

4.1. Formations initiales offertes par six universités en Suède

La formation initiale des enseignants de français du secondaire offerte par six universités en Suède a été examinée. Les universités de Stockholm, Göteborg et Uppsala sont les trois plus grandes du pays en fonction du nombre d'étudiants et ont une histoire qui remonte respectivement au 18^e et au 15^e siècle, tandis que les universités de Jönköping, Linköping et Dalarna datent des années 1970 et sont moins ancrés dans des traditions. Dans l'ensemble, les universités proposent quatre programmes complets, ainsi que quelques pistes alternatives, pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant de français langue étrangère (désormais FLE) (voir Tableau 1).

Tous soumis aux directives du niveau national, les descriptifs de programme se réfèrent à *L'ordonnance sur l'enseignement supérieur* (Sveriges riksdag, 1993). Il y est stipulé, que les programmes doivent comprendre un certain nombre d'ECTS de FLE, de didactique du FLE, un travail indépendant en FLE, une formation pratique sous forme de stage, ainsi qu'un « tronc commun pédagogique » qui consiste en des études génériques en pédagogie requis pour les diplômes d'enseignant dans toutes les matières du secondaire. De ce tronc commun, notre lecture a été axée notamment sur les cours en relations sociales et gestion des conflits.

Tableau 1 Formations initiales d'enseignants de français en Suède dont les descriptifs sont revus

Lieu de l'Institut de formation	Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : 240 – 300 ECTS	Programme complémentaire de formation des enseignants (« tronc commun pédagogique »), en Suède abrégé en « KPU » : 90 ECTS	Cours autonomes de français du niveau de base (à combiner avec KPU pour obtenir un diplôme d'enseignant de français) : 90 ECTS
Dalarna	D_PROG ¹	x	x
Göteborg	G_PROG	x	G_FRA
Jönköping	s.o.	J_KPU	s.o.
Linköping	s.o.	L_KPU	s.o.
Stockholm	S_PROG	x	S_FRA
Uppsala	U_PROG	U_KPU	U_FRA

Les *cours de français*, au total 90 ECTS, sont axés sur des compétences linguistiques (phonétique, grammaire et vocabulaire, communications écrite et

¹ Codage : Les programmes/cours vérifiés sont identifiés par code, p. ex. « D_PROG » ; s.o. = sans objet, formation non disponible ; x = formation exclue, supposée peu susceptible d'influencer nos résultats

orale simples). Des études de textes littéraires, à l'aide de dictionnaires, constituent une part importante de la formation. Les œuvres proposées sont des classiques comme Voltaire, Flaubert, Camus et les dictionnaires imprimés ainsi que les grammaires françaises font partie des ressources à mobiliser. « La culture » est abordée en tant que *savoir*, notamment sur la France et se centre sur la géographie, l'histoire moderne et des conditions sociales de la France. Une seule formation aborde l'interculturel de manière explicite : S_FRA propose un module de 7,5 ECTS nommé « Interculturalité et compétence communicative ». Selon le descriptif, les expressions culturelles, les stéréotypes et la formation des normes y sont examinés. Cependant, la liste des textes étudiés n'étant pas disponible, nous n'avons donc pas pu évaluer dans quelle mesure ils correspondent aux définitions de notre cadre théorique.

Dans les descriptifs des programmes D_PROG et G_PROG et du cours G_FRA, le terme « interculturel » est mentionné parmi les objectifs d'apprentissage. Toutefois, nous n'avons trouvé aucun appui à ce sujet dans les descriptifs détaillés des modules ou dans les bibliographies de chaque cours. Les descriptifs des autres formations ne mentionnent pas de termes se référant à l'interculturalité. Aucune formation ne vise la CI comme objectif principal de la compétence langagière générale.

Un fait peut-être plus remarquable est qu'aucune des formations ne pose d'exigences en matière d'interaction authentique avec des personnes de langue maternelle française, même si certains mentionnent la possibilité d'étudier un semestre en France. Comparée avec la Figure 1 *Structure du schéma descriptif du CECRL, dans la perspective actionnelle* (CoE, 2021, p. 33), les compétences *pragmatiques* et *sociolinguistiques* (des compétences communicatives), et le *savoir apprendre/faire*, ainsi que le *savoir être* (des compétences générales), sont peu abordées.

Le *tronc commun pédagogique* de 90 ECTS, ce qui correspond à 1,5 année d'études, aborde des sujets que nous groupons comme suit 1) l'histoire, l'organisation et les conditions du système scolaire ; 2) les valeurs de l'école, les valeurs démocratiques fondamentales et les droits de l'homme ; 3) théorie et didactique du curriculum ; 4) théorie scientifique et méthodologie de recherche ; 5) le développement et l'apprentissage des élèves ; 6) l'éducation spéciale ; 7) les relations sociales, la gestion des conflits et le leadership ; 8) l'évaluation et la notation des élèves ; 9) les travaux d'évaluation et de développement.

Parmi ces sujets, nous considérons qu'en particulier les relations sociales et la gestion des conflits pourraient être abordée selon une perspective interculturelle. Or, une lecture des descriptifs détaillés révèle que ces modules sont axés sur les interactions entre les élèves et les enseignants avec peu ou pas de mention d'un contexte multiculturel et multilingue (bien que 20% de la population en Suède soit née à l'étranger, selon l'Office fédéral de la statistique de la Suède, 2021). Seuls les troncs communs pédagogiques d'U_KPU et de J_KPU exigent des futurs enseignants, et uniquement selon les bibliographies de chaque cours, la lecture d'un

texte pertinent comme suit : dans U_KPU un chapitre intitulé « La pédagogie interculturelle » dans un livre publié en 2014 ; dans J_KPU un livre de 180 pages publié en 2016, dont le titre se traduit par « Perspectives interculturelles : la pédagogie dans les environnements d'apprentissage multiculturels ». Toutefois, la lecture et éventuellement la discussion qui en suit autour d'un texte semble loin d'être suffisant, selon notre cadre théorique. Les descriptifs des autres formations ne font nulle mention d'environnements d'apprentissage multiculturels. Aucune des formations examinées ne semble aborder la création de sens, l'auto-analyse ou la manière de l'enseigner aux autres. Les autres cours du tronc commun pédagogique sont axés sur l'institution scolaire, la didactique et la gestion des relations avec les parents.

Enfin, notre examen des ressources curriculaires n'a trouvé aucune trace de la perspective actionnelle, dans laquelle l'approche interculturelle s'inscrit, et très peu de mention de l'approche communicative lancée dans les années 1970, sur laquelle elle s'appuie. Bien que tous les descriptifs généraux de programmes ainsi que certains descriptifs de cours mentionnent l'exigence d'une perspective de développement durable, ce qui est en accord avec *l'Ordonnance sur l'enseignement supérieur* (Sveriges riksdag, 1993), ce thème n'est pas mentionné dans les descriptions plus détaillées du contenu des modules. Pourtant, les objectifs de développement durable fournissent des occasions infinies d'aborder des besoins qui nécessitent une collaboration interculturelle et sont d'ailleurs également soulignés par l'UE (2018). Nous n'avons pas non plus trouvé de référence liée aux autres besoins réels qui exigent des interactions interculturelles. Finalement, nous constatons un manque de cohérence entre une grande partie de la formation obligatoire axée sur des études littéraires et la finalité de l'EPI et du CECRL concernant la cohésion sociale.

4.2. Formation offerte par la Haute École Pédagogique de Saint-Gall

Le canton suisse de Saint-Gall a l'allemand comme langue officielle et est limitrophe de l'Allemagne et de l'Autriche. Le programme de formation initiale des enseignants du secondaire proposé par la PHSG compte 270 ECTS, conduit à une Maîtrise des arts (ou en sciences) en enseignement secondaire et un diplôme d'enseignant pour quatre matières scolaires. Les ECTS requis par matière varient entre 20 et 40 ; plusieurs cours sont interdisciplinaires et les crédits peuvent donc être partagés entre deux ou plusieurs matières (PHSG, 2021, programme complet de formation des enseignants de français + trois matières supplémentaires). Ainsi, la durée des études varie en fonction des choix de matières de chaque étudiant ; un exemple de parcours d'études est donné dans le tableau 2 :

.

Tableau 2 Exemple de programme d'études pour un diplôme d'enseignant de cinq matières du secondaire (PHSG, 2021)

Domaine de matière	ECTS
Allemand	30
Anglais	15
Français	15
Séjour linguistique (8 ECTS par langue étrangère)	16
Cours interlinguistiques	15
Matière C (au choix : Musique / Beaux-Arts / Economie Travail Maison / Éducation physique et sportive)	30
Espaces, temps, sociétés, avec un accent sur l'histoire	40
Pédagogie / sciences de l'éducation	37
Formation pratique (répartie plutôt équitablement entre les matières d'enseignement)	50
Mémoires de licence et de maîtrise	33
Études complémentaires (informatique, médias et technologie de présentation, compétences linguistiques en allemand, éducation au développement durable, éthique, religions, communauté)	22
Total	303
Années d'études à temps plein	5

Pour une compréhension approfondie, nous invitons le lecteur à consulter les descriptifs des cours ou un conseiller d'études de la PHSG. Ici, nous nous concentrerons sur le fait que les cours de langues ont été conçus avec l'objectif explicite « les enseignants de langues à titre d'experts en plurilinguisme et en interculturalité », comme illustré dans la Figure 4 (voir ci-dessous). Par une étroite collaboration, ce travail influence également certains cours en sciences de l'éducation liés à la valorisation et à la prise en compte des besoins des élèves d'autres langues maternelles².

4.2.1. Un modèle pour une formation visant l'EPI

Le modèle de ce programme d'études découle en grande partie des recommandations du CoE. Ainsi, la formation des professeurs de langues est conçue pour qu'ils soient plurilingues et incités à enseigner plus d'une langue, qu'ils soient versés dans les dimensions de l'interculturalité, qu'ils aient un haut niveau de conscience linguistique générale et qu'ils voient la langue comme moyen de construire du sens dans les sujets à travers le programme scolaire (Bleichenbacher & coll., 2019). La Figure 4 montre la relation entre les

² Clarification des descriptifs de cours par Prof. Dr. L. Bleichenbacher (correspondance personnelle, août 2021)

composantes du programme et l'objectif final. Quelques éléments sont brièvement décrits ci-dessous :

Figure 4 Principes de conception didactique et domaines du programme d'études (Bleichenbacher & coll., 2019, cités dans Bolitho et Rossner, 2020, p. 60)

Globalement, les futurs enseignants de langues sont donc formés pour promouvoir le plurilinguisme et l'interculturalité (en accord avec l'EPI du CoE), pour être conscients des connexions entre les langues et les cultures et pour promouvoir l'apprentissage synergique et la sensibilisation linguistique et interculturelle à travers différents outils.

« Cross linguistic teaching methodology » (sprachenubergreifende Didaktik / didactique interlinguistique) est un élément de base. Elle combine la didactique intégrative des langues avec le domaine de l'intercompréhension. Cela implique l'utilisation productive et réceptive de plusieurs langues dans les différents domaines de l'éducation pendant la formation. Il s'agit principalement des langues étrangères cibles du programme de formation, à savoir, dans l'exemple de la Suisse alémanique, l'anglais, le français et l'italien, en plus de l'allemand comme langue de scolarisation (Bleichenbacher & coll., 2019)

« Language across the curriculum » et « development of language awareness » suivent le principe d'un focus sur la langue dans toutes les matières, afin de permettre aux élèves d'acquérir une sensibilité de base pour les langues. Dans ce domaine, d'autres langues pertinentes, dont notamment les langues d'origine dominantes parmi les élèves, sont prises en compte. La comparaison du contenu dans les différentes langues peut permettre de comprendre quels domaines peuvent

être rendus interlinguistiques et interculturels et lesquels sont plutôt spécifiques à la langue et à la culture. Cela encourage également les compétences interculturelles (Bleichenbacher & coll., 2019).

Dans les descriptifs de modules des cours de français, des cours interlinguistiques (« Sprachübergreifend ») ainsi que des cours de pédagogie / sciences de l'éducation (« Erziehungswissenschaften »), nous identifions des éléments répétés mettant l'accent sur l'autoréflexion (parfois soutenues par des séquences filmées en vidéo), les rencontres authentiques et la diversité parmi les élèves (par le sexe, l'origine des réfugiés/migrants, le milieu social et la performance/la douance). Les mouvements de population sont traités de manière récurrente ; si la « culture » francophone est axée sur la partie francophone de la Suisse en accord avec la finalité de « la cohésion sociale » du pays, la « culture » française aborde la France en tant qu'ancienne puissance coloniale et son impact sur les vagues de migration actuelles. Un module amène les étudiants à réaliser 20 leçons de soutien pour un élève nouvellement immigré et à réfléchir sur les expériences. Il y a des éléments d'études concernant la grammaire et la littérature, mais aussi le théâtre et la musique, et dans l'ensemble un fort accent sur la gestion de la classe en français, ainsi que sur la planification et l'exécution des leçons (PHSG, 2021).

4.2.2. Séjours linguistiques et compétences linguistiques

« Exchange and encounter methodology », « Subject knowledge » et « Language development » impliquent entre autres des rencontres authentiques et des compétences linguistiques élevées dès le départ, qui sont développées au cours du programme. Pour chaque langue choisie (anglais, français, italien), un séjour linguistique d'au moins trois mois est requis. Le séjour doit inclure une formation en langue avec 25-30 leçons par semaine et ne peut être interrompu. Un rapport de terrain doit être rédigé pour chaque séjour (Pädagogische Hochschule St. Gallen, Richtlinien Sprachaufenthalte / Sprachkompetenz, 2016).

Pour être admis aux cours d'une langue étrangère, une preuve des compétences linguistiques d'au moins le niveau B2 du CECRL est requise. A la fin du 6^{ème} semestre, les étudiants doivent démontrer une compétence linguistique dans les langues étrangères dans lesquelles ils souhaitent obtenir une qualification d'enseignant, à un niveau minimum de C1 selon le CECRL avec un diplôme reconnu au niveau international. Pour la matière « français », au moins un Diplôme Approfondi de Langue Française, DALF C1 doit être démontré. Au bout de leur formation, la compétence linguistique par langue devrait atteindre le niveau C2 (Pädagogische Hochschule St. Gallen, Richtlinien Sprachaufenthalte / Sprachkompetenz, 2016).

4.3. Les formations des enseignants par rapport aux critères retenus

Pour finir de répondre à notre question de recherche, nous passons à une revue comparative des formations par rapport aux critères de recherche du chapitre 3.2

développées à la suite de notre revue du CECRL, des guides connexes ultérieurs du CoE et d'autres publications qui soutiennent l'approche interculturelle.

4.3.1. Critère : la compétence interculturelle est visée de manière explicite et claire dans les instruments curriculaires et par les acteurs à tous les niveaux du système éducatif

Pour *la Suède*, au niveau du curriculum et de la formation initiale des six universités revues, la CI n'est pas visée de manière explicite, ni claire. Dans les documents revus, nous n'avons pas été en mesure d'identifier un soutien à l'approche interculturelle.

Pour *la Confédération suisse*, à la fois dans le curriculum et dans la formation de la PHSG, la CI est visée de manière explicite et claire. Toutefois, dans le programme examiné, l'interculturalité semble moins développée que le plurilinguisme. Nous considérons également que la perspective actionnelle, dans laquelle s'inscrit l'approche interculturelle, reste à développer.

4.3.2. Critère : les futurs enseignants doivent vivre ce qu'ils vont enseigner

Sous-critère a : accent mis sur la prise de conscience de soi et des autres, que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs, des situations engageant les émotions et un investissement personnel ;

Pour *les formations en Suède*, nous ne l'avons pas identifié. D'après les noms des cours, certains cours pourraient s'attarder sur ces facteurs, telle que la formation des enseignants sur la gestion des relations entre les élèves et les enseignants ou sur le développement de l'élève. Toutefois, après un examen des descriptifs détaillés nous constatons que le contenu n'y correspond pas.

Pour *la formation de la PHSG*, les séjours linguistiques et les rencontres authentiques sont requis et l'autoréflexion est soutenue. Un examen plus approfondi du contenu des cours serait nécessaire pour savoir à quel point les sentiments, les croyances et les émotions sont engagés et analysés.

Sous-critère b : l'engagement actif au-delà de la salle de classe par des interactions dans le monde réel, précédé par une phase préparatoire et suivi par l'auto-analyse guidée du propre vécu de chaque apprenant ;

Pendant *les formations en Suède*, l'étudiant a la possibilité d'effectuer certaines parties de ses études à l'étranger (explicitement mentionné pour U_PROG et G_PROG). Toutefois, l'initiative doit venir de l'étudiant et aucune phase préparatoire ni analyse guidée du vécu n'est mentionnée.

Pendant *la formation de la PHSG*, l'engagement au-delà de la salle de classe est central. Cependant, la phase préparatoire et l'auto-analyse guidée du propre vécu n'a pas pu être suffisamment examiné pour donner une réponse complète.

Sous-critère c : des stages/pratiques en salle de classe avec des activités pour s'entraîner à enseigner la compétence interculturelle aux autres ; chaque stage doit

être précédé par une phase préparatoire et suivi par l'auto-analyse guidée des expériences. La formation pour découvrir le matériel pédagogique disponible via le CoE et d'autres acteurs, pour effectuer des adaptations locales, et pour une utilisation concrète actuelle, est inclus;

Pour *les formations en Suède*, ceci n'a pas pu être constaté.

Pour *la formation de la PHSG*, ces stages/pratiques en salle de classe sont centrales.

Sous-critère d: les conditions d'admission des étudiants comprennent des compétences linguistiques correspondant au moins au niveau B1 du CECRL et visent le niveau C2 avant la fin de la formation.

Pour *les formations en Suède*, le niveau des compétences requis est inférieur (plutôt A2). Ce niveau est censé s'élever au niveau B au cours de la formation, mais il n'existe aucune exigence pour le certifier.

Pour *la formation de la PHSG*, les candidats doivent avoir des compétences linguistiques correspondant au niveau B2 pour commencer la formation. Un certificat de niveau C1 doit être obtenu d'un institut externe autorisé pendant les études et les élèves sont supposés arriver au niveau C2 à la fin.

4.3.3. Critère : Il existe un rapport clair entre la formation et des besoins réels qui exigent de la collaboration interculturelle

Pour *les formations en Suède*, nous ne pouvons pas constater de rapport clair entre le contenu des cours et la cohésion sociale. Les compétences linguistiques en français visées semblent peu susceptibles de contribuer à la cohésion sociale, ni dans le pays où 20% de la population est née à l'étranger avec un paysage linguistique et culturelle et des besoins qui en résultent, ni au niveau mondial.

Pour *la formation de la PHSG*, conçue pour la cohésion sociale de la Confédération suisse où le français est une des langues officielles pourtant rarement parlé dans la grande majorité des cantons alémaniques, le rapport est plus clair. Le « Cross linguistic teaching methodology », où les futurs enseignants sont exposés à toutes les langues officielles de la Confédération, ainsi que les thèmes de migration abordés avec par exemple des leçons de soutien pour un élève nouvellement immigré, renforcent ce rapport. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'exemples où les futurs enseignants sont formés à suivre et prioriser des besoins réels liés à la cohésion sociale. À notre avis, cela les rendrait plus aptes à guider des projets plus pertinents avec leurs futurs apprenants et renforcerait la perspective actionnelle.

5. CONCLUSION

Cet article avait pour ambition de parvenir à une meilleure compréhension de la manière dont les futurs enseignants sont formés à l'approche interculturelle, afin que les éventuelles lacunes puissent être pointées.

De la Suède et de la Confédération suisse, des descriptifs des programmes de formation initiale des enseignants de français ont été analysés. Dans les documents examinés des six universités suédoises, aucune cohérence avec l'approche interculturelle ou sa finalité n'a été constatée. Seules une des formations revues comprend un module de cours sur l'interculturalité. Or, un module est loin d'être suffisant pour parler d'une approche interculturelle. En revanche, selon les documents examinés de la PHSG en suisse alémanique, la formation a été conçue avec l'objectif explicite « les enseignants de langues à titre d'experts en plurilinguisme et en interculturalité » et se base sur les recommandations du CoE. Nous avons pu confirmer une correspondance avec des parties importantes de notre cadre théorique ; de toute évidence, cette formation devrait être d'un grand intérêt pour tout système éducatif dans le monde en quête d'inspiration et d'un retour d'expérience solide. Toutefois, la formation semble plus axée sur l'éducation plurilingue que celle interculturelle. Nous voyons également une possibilité pour développer la perspective actionnelle, en formant par exemple les futurs enseignants à guider des projets en fonction de besoins réels qui dépendent de la collaboration interculturelle.

La réforme d'une formation scolaire ancrée dans la tradition, que l'approche interculturelle en classe de langue implique, est difficile. Pour faciliter une réelle application du CECRL et des publications connexes, tout en permettant un développement continu en fonction du contexte et des besoins, pourrait-on envisager une nouvelle formation scolaire, qui valorise et exploite encore mieux l'hétérogénéité dans la classe et des communautés ? « *L'interaction avec l'altérité* » pourrait viser la cohésion sociale dans un monde en mutation où la multiculturalité et le multilinguisme sont la norme : il s'agirait de respecter les valeurs qui sous-tendent les démarches décrites dans le CECRL d'exploiter la recherche en communication entre les êtres vivants, y compris les neurosciences cognitives sociales, ainsi que les outils techniques conçus pour soutenir la communication et qui traduisent des phrases bien mieux que leur *sens* ou leur pouvoir symbolique. Dans une perspective actionnelle, *l'interaction avec l'altérité* suivrait également le statut des objectifs de développement durable pour prioriser les actions à entraîner. Ainsi, les pratiques pédagogiques seraient en permanence axées sur la préparation des élèves à répondre aux besoins du monde réel.

Remarque

Cet article présente quelques parties du mémoire de maîtrise en français langue étrangère *L'éducation interculturelle en classe de langue. Des recherches en didactique et des politiques éducatives aux pratiques pédagogiques* (Dollander, 2021). Le mémoire contient un cadre théorique plus élaboré et reprend les expériences d'autres pays du monde. De plus, la recherche porte sur la cohérence de l'approche interculturelle sur plusieurs niveaux du système éducatif (micro-, méso-, macro-), avec un examen approfondi des documents d'orientation au niveau européen et des documents directifs tels que le curriculum dans les deux pays

d'étude. Rédigé dans le cadre du programme de maîtrise « Language and intercultural communication » de l'Université de Göteborg, le mémoire a été soutenu en août 2021 et est disponible à <http://hdl.handle.net/2077/69802>

RÉFÉRENCES

- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13(4), 11–26. doi.org/10.7202/038582ar
- Béacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Gouillier F. & Panthier J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Béacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen*. [Conseil de l'éducation du canton de Zurich : Curriculum 98 pour la scolarité obligatoire du canton de Zurich, basé sur le Curriculum 21, édicté par le Conseil de l'éducation du canton de Zurich le 13 mars 2017.] *Überblick* [Aperçu général], *Grundlagen* [Notions de base], *Fachbereich Sprachen* [Domaine des langues]. <https://zh.lehrplan.ch/downloads.php>
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Heinzmann, S., Hilbe, R., & Annen, M. (2019). *Entwicklung sprachenübergreifender curricularer Elemente für die Ausbildung von Sprachenlehrpersonen Sek I. Zweite, überarbeitete Auflage. Pädagogische 103 Hochschule St. Gallen (PHSG)*. [Développement d'éléments curriculaires interlinguistiques pour la formation des professeurs de langues Sek 2. Deuxième édition révisée. Haute école pédagogique de Saint-Gall]. <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/999>
- Blanchet, P. (2014). *La dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ?* [Vidéo] Communication présentée à la conférence d'ouverture du 6e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE « Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation », Université Lille 3, 12 juin. <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>

- Bolitho, R. & Rossner, R. (2020). *Language Education in a changing world challenges and opportunities*. Multilingual Matters. doi.org/10.21832/BOLITH7857
- Byram, M, Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. (2^{ème} édition). Multilingual Matters. doi.org/10.21832/BYRAM0244
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Council of Europe Publishing. <https://book.coe.int/fr/pedagogie-et-langues-vivantes/4040-developper-et-evaluer-la-competence-en-communication-interculturelle-un-guide-a-l-usage-des-enseignants-de-langues-et-des-formateurs-d-enseignants.html>
- Conseil de l'Europe (2009). *L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles - Contexte, concepts et théories*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>
- Conseil de l'Europe (2014). *Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Council of Europe Publishing, série Pestalozzi, n° 3. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Conseil de l'Europe (2018). *Kit pédagogique Tous différents – Tous égaux. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (3^{ème} édition). Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-3e-edition/16808fe383>
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Conseil de l'Europe (s.d. a). *Tous égaux – tous différents*. <https://www.coe.int/fr/web/compass/45>
- Conseil de l'Europe (s.d. b). *Trois guides fondamentaux*. 1) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation*

- plurilingue et interculturelle* (2016); 2) *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (2016); 3) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007). <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/three-fundamental-guides>
- Conseil de l'Europe (s.d. c). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>
- Conseil fédéral de la Confédération suisse (2020). *Déléguée fédérale au plurilinguisme* <https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/fr/home.html>
- Deardorff, D. & Arasaratnam-Smith, L. (dir.). (2017). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (1ère édition). Routledge. doi.org/10.4324/9781315529257
- Dollander, M. (2021). *L'éducation interculturelle en classe de langue. Des recherches en didactique et des politiques éducatives aux pratiques pédagogiques* (Mémoire de Master non-publiée). Université de Göteborg, Goteborg. <http://hdl.handle.net/2077/69802>
- Egli Cuenat, M. (2011). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et le projet Suisse Passepartout. *Forum Sprache*, 4(11), 43-58. https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-466100-4_FS052011_AT3_cuenat.pdf
- Fantini, A. E. & Garret-Rucks, P. (2016). Introduction: Expanding our Educational Goals: Exploring Intercultural Competence. Dans P. Garret-Rucks & E. Fantini (dir.), *Dimension 2016. Special Issue: Focus on Intercultural Competence* (p. 6-21). Southern Conference on Language Teaching (SCOLT). https://www.academia.edu/26575642/Dimension_2016_Focus_on_Intercultural_Competence
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (p. 269-293). Penguin. <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Jackson, J. (dir.). (2014). *Introducing language and intercultural communication*. Routledge.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Blackwell Publishing Ltd. doi.org/10.1002/9781118482070

- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) [Haute École Pédagogique de Saint-Gall] (2021). *Programme complet de formation des enseignants de français + trois matières supplémentaires*. <https://www.phsg.ch/de/fremdsprachen>
- Skolverket (2019a). *Kursplan - Moderna språk*. Valable jusqu'au 30 juin 2022. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Descriptif des cours de langues modernes*]. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket (2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Curriculum scolaire pour l'enseignement primaire et secondaire. Révisée en 2019*] <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Sveriges riksdag (1993). *Högskoleförordning (1993:100) t.o.m. SFS 2021:245* [Le parlement suédois : *Ordonnance sur l'enseignement supérieur, mis à jour 2021:216*] https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Sveriges riksdag (2009). *Språklag (2009:600)*. [Le parlement suédois : *Loi sur les langues*] https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600
- Union européenne (2018). *Recommandation du conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)* (2018/C 189/01) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ.C:2018:189:TOC
- Willems, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques/Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680887838>

L'auteur

Maria Dollander est titulaire d'un master en français du programme « Language and intercultural communication » de l'Université de Göteborg et d'un master en informatique. Le choix du sujet de cet article trouve son origine dans les années qu'elle a passées en France, en Suisse, en Autriche et en Suède, utilisant le français,

l'allemand, l'anglais et le suédois comme langues de travail. Aujourd'hui basée en Suède, elle travaille dans le domaine de la gestion de la relation client dans le secteur des technologies médicales. En tant que mère et citoyenne, elle s'intéresse à l'éducation interculturelle dans le système scolaire.

Courriel

maria.dollander@gmail.com

RETOUR D'EXPÉRIENCE

RÉFLEXION DIDACTIQUE CRITIQUE SUR L'ADAPTATION DU CECRL DANS LE CONTEXTE CHINOIS (LE CAS DE LA PRÉPARATION À LA CERTIFICATION DELF B2)

Shengjia ZOU, Université de Franche-Comté, Besançon (France)

Résumé

L'auteure rend compte des résultats d'une recherche en didactique menée dans le cadre de sa thèse qui porte sur la particularité de l'enseignement du français dans le contexte chinois. Elle s'interroge sur l'impact des pratiques des enseignants chargés de la préparation à la certification DELF B2 sur les apprenants et se penche sur l'adaptation du CECRL, le choix des outils et des méthodes. Sa réflexion didactique critique, basée sur les résultats d'une expérimentation, interroge la contextualisation du CECRL dans le contexte chinois et la pertinence des certifications DELF B2.

Abstract

The author reports on the results of research in applied linguistics carried out as part of her thesis that focuses on the particularity of the teaching of French in the Chinese context. It questions the impact of the practices of the teachers responsible for preparing for the DELF B2 certification on learners and examines the adaptation of the CEFR, the choice of tools and methods. Its critical didactic reflection, based on the results of the experiment, questions the contextualization of the CEFR in the Chinese context and the relevance of DELF B2 certifications

Mots-clés

pratique des enseignants, contextualisation, CECRL, réflexivité, certification DELF B2

Key-words

teacher practices, contextualization, CEFR, reflexivity, DELF B2 certification

INTRODUCTION

Notre contribution prend appui sur la recherche en didactique que nous menons dans le cadre de notre thèse de doctorat et porte sur la particularité de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) en ligne dans le contexte chinois.

L'objet de notre réflexion consiste en une interrogation sur l'impact des pratiques des enseignants impliqués dans les préparations à la certification DELF B2 à travers

l'adaptation du CECRL, le choix des outils et des méthodes privilégiées pour favoriser l'acquisition de la langue française par les apprenants.

Notre réflexion didactique critique interroge la contextualisation du CECRL dans le contexte chinois, la pertinence d'une adaptation des descripteurs du niveau B2 et l'intégration d'un système de certification remis en question par de nombreux chercheurs en didactique des langues.

Nous commencerons par la description du contexte chinois et nous enchaînerons sur la mise en place d'un dispositif techno-pédagogique de formation à la certification impliquant une adaptation du CECRL. Nous présenterons ensuite les résultats d'une expérimentation et l'analyse critique qui en découle. Nous clôturerons avec des propositions didactiques liées aux problématiques des langues-cultures hors contexte européen.

L'année 2004 a été déclarée année sino-française au vu de l'accroissement de l'offre de formation en français à l'échelle nationale en Chine dans les établissements secondaires, supérieurs ainsi que dans les centres de formation privés (Zhuang & Tang, 2015). En 2016, lors de la mise en place du 13ème plan quinquennal sur l'informatisation éducative chinoise¹, le ministère de l'Éducation a autorisé l'enseignement en ligne au profit de tous. Ainsi, l'enseignement à distance s'est développé grâce à l'exploitation de divers outils et la mise en œuvre de nouvelles méthodologies (Zhan, 2019).

Il est exigé que les enseignants de français qui postulent dans des établissements secondaires aient un master (Blanc-Vallat, 2016) ; toutefois, ceux qui interviennent dans l'enseignement supérieur doivent posséder un doctorat selon les critères de certaines institutions dans les grandes villes². En parallèle, des centres de langues privés ou des Alliances Françaises recrutent des enseignants ayant obtenu au moins le master ainsi que des doctorants, en privilégiant ceux qui ont effectué une partie de leur cursus dans un pays francophone. Peu d'entreprises acceptent les licenciés. Les profils des enseignants renvoient à une variété de spécialités : science du langage, didactique des langues, traduction, littérature et même tourisme et gestion. Certains enseignants ne sont donc pas initiés au domaine de la didactique et, ceux qui reviennent en Chine après l'obtention d'un diplôme en didactique du FLE en France tentent de mettre en pratique les nouvelles méthodes et méthodologies apprises tout en éprouvant des difficultés à les contextualiser parce qu'ils ne parviennent pas à faire correspondre la formation acquise à l'étranger à la situation locale. Ainsi, certains choisissent de revenir, même partiellement vers des approches de l'enseignement qu'ils ont connues en tant qu'apprenant (Blanc-Vallat, 2016).

¹ Le 13ème plan quinquennal sur l'informatisation éducative, http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201606/t20160622_269367.html

² En 2014, les éléments statistiques sur la langue française dans les universités chinoise indiquent le diplôme exigé pour enseigner le français en Chine : <https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web.pdf>

1. LE CECRL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ CHINOISE

Le CECRL, publié initialement en 2001 est, selon ses auteurs, un outil qui stimule « la réflexion sur les objectifs et les méthodes », « facilite la communication et fournit une base commune pour la conception de programmes, d'examens, de diplômes et de certificats ». Boiget (2016) soutient que le CECRL est favorable à une harmonisation de l'enseignement des langues vivantes et à la coopération entre les praticiens européens du fait de la description d'objectifs, de contenus et de méthodes. Ce document est défini comme non prescriptif et il y est précisé que les enseignants sont invités à adapter, raccourcir, simplifier les descripteurs au regard des contextes dans lesquels ils interviennent. Ils peuvent ainsi les combiner avec des objectifs de communication déjà existants (Conseil de l'Europe, 2021, p.44).

S'interrogeant sur le degré de maîtrise de l'outil, Sun (2018) a mené une enquête auprès de 100 enseignants chinois de français. La majorité (78%) a déclaré avoir une certaine connaissance du CECRL. L'auteur annonce avoir constaté que les enseignants qui possèdent un master ou un doctorat connaissent proportionnellement mieux le CECRL que ceux qui n'ont pas encore obtenu ces diplômes. Les résultats montrent que seulement 6% s'y réfèrent « souvent » et 1% l'utilise « très souvent ». En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les enseignants se reportent au CECRL, les enquêtés ont évoqué la construction des plans d'enseignement (50%), la conception des activités en classe (65%), les travaux de recherches (32%) et l'évaluation des niveaux linguistiques de leurs apprenants (85%). Cela renvoie à l'affirmation de Maurer et Puren (2019) qui considèrent que l'évaluation certificative est la seule visée, en réalité, par le CECRL.

Blanc-Vallat (2016) atteste que des séminaires, des conférences, etc. sont organisés dans le cadre de partenariats entre l'Ambassade de France en Chine et certaines Alliances françaises ou universités. De même, des intervenants extérieurs y sont invités à assurer des formations ponctuelles à visée didactique auprès des enseignants. En outre, les enseignants sont suivis par leurs responsables pédagogiques au sein de leur institution (universités, alliances françaises et centres privés) de façon individualisée ou de groupe. Toutes ces actions portent sur l'enseignement/apprentissage et l'évaluation en FLE.

Cependant, il n'est pas possible de considérer que le CECRL soit systématisé dans les dispositifs de formations chinois au supérieur. En effet, les étudiants spécialisés en études françaises doivent valider leur parcours par l'obtention d'un certificat intitulé *Test national de Français comme Spécialité niveau 4 et 8* (TFS 4 et 8), à la fin de leurs deuxième et quatrième années du cursus universitaire. Dong (2012, p.92) soutient que « comme la production orale n'est pas évaluée dans ce test » et que cette évaluation « s'intéresse peu à la pratique de la langue dans des contextes réels, on néglige plus ou moins les aspects pragmatiques et sociolinguistiques dans

les compétences de communication ». De surcroît, les objectifs de cette formation diplômante ne prévoient pas l'acquisition d'aptitudes argumentatives par les apprenants. Cela tient du fait que les formations initiales sont très ciblées, spécialisées et que les interprètes ou traducteurs, par exemple, n'auraient pas besoin d'argumenter (Wang, 2011).

Selon Rosen (2010), la contextualisation du CECRL est une nécessité dans les contextes comme celui de la Chine, compte tenu des distances culturelle et géographique entre la France et la Chine. Elle est double, exigeant que le contexte chinois soit ajusté au CECRL mais aussi que celui-ci soit adapté au contexte. Mao et Huver (2015) considèrent aussi que le Cadre peut être adapté à d'autres contextes, notamment en Chine où le couple méthode chinoise-culture chinoise pourrait bénéficier d'ajustements malgré sa tradition millénaire.

Par conséquent, la politique linguistique, les spécificités de la certification dans le contexte chinois appellent une réflexion sur l'adaptation du CECRL notamment dans ses dimensions compétence à communiquer langagièrement, mise en œuvre, rôles respectifs des enseignants, des apprenants et des supports (Blanc-Vallat, 2016).

2. LE CECRL DANS LES INSTITUTIONS CHINOISES NON GOUVERNEMENTALES (EN PRÉSENTIEL/DISTANTIEL)

De manière générale, les descriptifs des offres de formation des Alliances Françaises et des entreprises de langues mentionnent que les dispositifs sont bâtis « sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11). Toutefois, Bachy et Liégeois (2013, p.62), attestent que « les méthodes pédagogiques les plus utilisées proportionnellement aux autres sont les méthodes expositives ou transmissives » et que dans le cas de transposition en milieu numérique, les pratiques se limitent à la « gestion de la classe » et à la « diffusion » de connaissances (Guichon, 2012, p.43). Cet état des lieux est confirmé par Lu (2020) et par une enquête des Nations Unies (2020) se rapportant à l'enseignement à distance, imposé par la pandémie.

Bien que le recours à des activités variées afin de bien stimuler les quatre compétences à développer chez l'apprenant soit au cœur du CECRL, Lee, Gu et Xu (2020, p.70) constatent que « “la prise de parole”, “l'interaction en cours” ne sont jamais au centre de l'enseignement en Chine ». Des expériences récentes (Bouvier-Laffitte & Loiseau, 2015 ; Yang, 2019) révèlent que dans la classe de FLE en Chine, les interactions enseignants-apprenants sont provoquées et celles entre apprenants/apprenants demeurent rares.

Une de nos enquêtes réalisées en 2020 nous a permis de recueillir 211 réponses pour un questionnaire adressé à des apprenants universitaires chinois qui étudiaient

dans des centres de langue ou des entreprises de formation chinois. Leurs réponses confirment que les compétences privilégiées par l'enseignant sont la grammaire et la conjugaison (68.72%) alors que l'interaction en classe (27.49%), l'interculturel (14.69%) et l'autonomie (8.06%) occupent moins de place.

Zhao (2018, p.86) confirme que 86% des étudiants interrogés « espèrent que l'enseignant apportera plus de connaissances en dehors des manuels utilisés ». Cependant, comme le notent Ximena et Romero (2019, paragr.19) les adoptions/adaptations du CECRL par certaines institutions « passe[nt] souvent inaperçu[es], sous les autres utilisations [...] telles que l'évaluation, la création de matériel pédagogique ». D'ailleurs, Castellotti (2013, p.79-80) confirme qu'il ne faut se contenter d'additionner les emprunts mais de « les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques » afin que les apports du CECRL apparaissent de manière plus évidente.

3. INTERROGATIONS SUR L'ADAPTATION DU CECRL EN CHINE

Humeau (2012, p.138) défend l'idée que l'intégration du CECRL en Chine ne peut avoir de sens que dans une optique de réforme du programme national de français. Il soutient que la perspective actionnelle « permet de toujours penser au moyen de rendre la langue d'apprentissage plus proche de la langue d'usage, et ainsi de favoriser l'intégration professionnelle des étudiants spécialisés en français en Chine ». Nous voulons bien l'admettre mais les critiques du CECRL, particulièrement celles publiées à la sortie des versions complémentaires (Maurer & Puren 2019 ; Martinez, 2020) appellent à réfléchir à ses orientations politiques, à ses fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques ainsi qu'au travail d'expertise visant « moins à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage des langues qu'à mener une opération commerciale » (Antier, 2020, p. 28). Les critiques analysent les impacts de la logique standardisante et uniformisante sur les différents niveaux de réflexion et d'intervention en didactique des langues. Huver (2017, p.4) affirme que « cette prévalence [...] ne semble pas près de s'éteindre et menace même de s'amplifier, à la mesure de l'amplification visée de l'outil ». Elle remet aussi en question « la centration sur les descripteurs, couplée à la logique d'exhaustivité » (p.10) et pointe le changement des « rapports géopolitiques tant à l'interne entre les pays européens, qu'à l'externe vis-à-vis des autres États ou groupements d'États (p.15).

Nous nous demandons s'il est pertinent et profitable d'adapter le CECRL en Chine en intégrant un système de certification qui soulève des limites, des interrogations et des perplexités.

Nous réfléchissons, dans le cadre de notre propre recherche en didactique du FLE en Chine dans un établissement non-gouvernemental (en distanciel), sur les risques encourus à exploiter une instrumentalisation accusée d'être au service d'une politique diffusionniste et impérialiste masquée, sous couvert de contextualisation

(Castellotti, Debono et Huver, 2017). De même, nous nous interrogeons sur notre position de chercheur dont le rôle « d'ingénieur » est décrit par Castellotti, Huver et Leconte (2017, p.15). Nous ne pouvons pas nous contenter de répondre « aux commandes sans en interroger les fondements ni les enjeux [dans] une logique utilitariste qui constitue en soi une instrumentalisation de la recherche » (Huver, 2017, p.37). Notre rôle d'enseignant, mais aussi d'utilisateur du CECRL exige un positionnement et ne devrait en aucun cas désavouer nos « responsabilités vis-à-vis de [nous-même], de [nos] valeurs et des autres par rapport à [nos] actions » (Ximena & Romero, 2019, paragr.10-11).

4. TERRAIN D'INTERVENTION DE LA RECHERCHE

Afin de justifier la mise en place d'un dispositif didactique contextualisé, nous avons procédé à une analyse fine du contexte d'intervention (Narcy-Combes, 2014). Notre recherche a été menée au sein de l'entreprise de formation en langue française en ligne Farui, où nous sommes responsables de la préparation du DELF B2 pour des adultes chinois qui souhaitent intégrer une université en France.

5. MESURE DE L'EXISTANT

En plus de l'enquête sur les pratiques enseignantes (voir 3.), nous avons choisi d'assister à des séances consacrées à la PO et PE pour une « prise d'information sur l'interaction entre plusieurs éléments du système didactique en action » (Comiti & Santos Farias, 2018, p.4). Les auteurs attestent qu'il est possible d'effectuer un enregistrement audio ou vidéo de la séance en distanciel, mais il est recommandé aux observateurs de compléter le décryptage du matériel obtenu par enregistrement à l'aide d'une prise de notes qui prend en compte les différentes interactions et ce qui est écrit sur le tableau. Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev (2010) affirment que le chercheur peut également tenir compte des tours de clavardage dans l'étude des séances observées. De son côté, He (2020, p.44), ayant réalisé des observations sur CCTALK, stipule que « l'observateur peut se présenter en silence » sans fausser l'authenticité de l'interaction pédagogique recueillie (Cicurel, 2011).

L'objectif de l'observation de la classe virtuelle que nous avons menée était d'approfondir notre analyse des pratiques déclarées, constatées et attendues (Clanet & Talbot, 2012) et d'affiner les données externes à la classe que nous avons déjà réunies grâce aux questionnaires.

L'observation était double car nous nous intéressions aux apprenants mais aussi aux enseignants et à leurs pratiques, en nous basant sur une grille d'observation personnelle (voir Annexe A), conçue en combinant les propositions de Lee (2017) et Gaspard (2019). Notre but consistait à analyser les relations et les interactions entre le contexte, les pratiques enseignantes et les comportements des apprenants tout en adoptant une posture permettant d'éviter ou pour le moins de minimiser la subjectivité du chercheur. Nous avons observé les classes pendant une quinzaine d'heures, autrement dit sur toute la durée consacrée à la préparation de PO et PE.

Nous avons noté que les enseignantes ont exploité les grilles d'évaluation (PO/PE) du DELF B2. L'enseignante chargée des séances de PE a décomposé les critères « capacité à argumenter une prise de position » ainsi que « cohérence et cohésion » et a focalisé son discours sur les points méthodologiques, garantissant la réussite des épreuves : recherche d'arguments, stratégies argumentatives et pertinence des exemples... En plus, elle a fourni des listes de connecteurs et a proposé des activités de réinvestissement qui portaient sur la situation, le type de production demandée, la cohésion et la compétence lexicale. Concernant les séances de PO, l'enseignante a centré le travail en classe sur la sélection des informations, la planification et la méthodologie à suivre pour « présenter un point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs et/ou des exemples pertinents ». Toutes les séances ont intégré un exposé théorique et des activités sur comment « confirmer et nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions et défendre sa position ». L'enseignante a consacré du temps à la maîtrise du « système phonologique », partant des interactions -quoique peu nombreuses- entre enseignant/apprenants.

Les deux enseignantes ont choisi des ressources publiées par France Education International ou d'autres sites de partage des épreuves du DELF et ont conçu leurs supports de cours sur Power Point. Mais, elles ont présenté aussi des exemples qui traitent de thématiques telles que l'amour, l'importance d'apprendre le français..., qui ne s'adaptent pas aux sujets du DELF B2. Elles ont cherché à faciliter la compréhension de concepts mais n'ont pas œuvré pour que chaque apprenant puisse à sa façon acquérir, intégrer et réutiliser les connaissances au moment voulu (Głowacka, 2012, p.123).

De surcroît, les deux enseignantes observées ont reproduit le schéma interrogatif-informatif-évaluatif. Elles n'ont pas pris en considération l'importance de l'interaction entre les pairs (Nussbaum, 1999, p.35 ; Cicurel, 2002, p.23 ; Conseil de l'Europe, 2021, p.94). La parole, la réflexion et la conceptualisation se structurent dans la classe à partir de leur questionnement alors que le temps consacré au questionnement large, ouvert, qui permet de faire réfléchir la classe, d'exploiter les questions des apprenants et de leur apprendre à apprendre en se posant d'autres questions (Altet & coll., 2014) est rare. Si nous considérons les données qualitatives dans l'espace « Chat », la communication existe, mais sans qu'il y ait de mise en place d'activités de médiation ou de négociation par l'enseignant (Ciekanski, 2019).

Nous avons noté que les deux enseignantes n'ont pas mis en place d'évaluations ni diagnostique (Conseil de l'Europe, 2001 ; Robillard & Sionneau, 2018), ni sommative (Bachy, Lebrun & Smidts, 2010). Mais, elles ont combiné l'agir collectif à la correction personnalisée, en analysant et en corrigeant les erreurs de leurs apprenants. Partant du postulat que la centration sur l'objectif principal des apprenants est de réussir le DELF B2 à court terme, la démarche privilégiée en classe néglige l'acquisition des moyens « qui permettent véritablement à l'apprenant de transférer son savoir dans des situations nouvelles, de se construire

des compétences » (Altet & coll., 2014, p.135). Ainsi, le contexte d'exercice, les spécificités de l'évaluation certificative, les contraintes institutionnelles et les exigences du processus administratif relevant de Campus France ont amené les deux enseignantes à s'adapter et à être plus ou moins efficaces.

6. FORMALISATION DES NIVEAUX DE DÉPART

Pour analyser les besoins du public, nous avons réalisé une évaluation diagnostique sur l'application chinoise Jingdaka³, un outil quantitatif utilisé par l'entreprise Farui uniquement pour l'évaluation des acquis. Nous nous sommes référée aux descripteurs qui « sont utilisés pour aider les enseignants et les évaluateurs à bâtir un programme structuré par tâches spécifiques » (Conseil de l'Europe, 2018, p.44). Nous avons proposé des items pour les 4 compétences langagières correspondant au DELF B2, cherchant à obtenir un descriptif d'une situation à un moment donné » (Robert, 2012, p.55) et à analyser les écarts entre les niveaux réels vs ressentis des apprenants.

À cause de contraintes institutionnelles, il n'était pas possible de proposer un DELF B2 complet, mais nous avons pris en compte plusieurs critères dans le choix des extraits et des items relativement aux habilités de réception. Nous avons cherché des ressources sur RFI et sur le site officiel de France Education International et avons considéré les focus langagiers, la nature de la compréhension et les typologies d'exercices.

La thématique choisie pour la CO se rapporte à l'alimentation et nous avons choisi un enregistrement audio intitulé « Les végétariens dans un Crous de l'université française ». En référence aux descripteurs du niveau B2 (Conseil de l'Europe, 2021, p.52), il est attendu que les apprenants comprennent tout le discours produit par chaque étudiant interviewé et le reformulent en un laps de temps très court afin de pouvoir choisir la seule bonne réponse parmi les propositions données dans la consigne. Pour la CE, nous avons sélectionné un texte argumentatif traitant du bilinguisme. Pour répondre à l'une des consignes, l'apprenant est appelé à choisir « Vrai / Faux » en trouvant la (les) phrase(s) qui justifie(ent) sa réponse dans le texte (Conseil de l'Europe, 2021, p.63).

Les épreuves de PE et PO ont été orientées vers la capacité à argumenter et à planifier (Conseil de l'Europe, 2021, p.74). Nous avons demandé aux apprenants de présenter un plan détaillé d'une lettre de réclamation à adresser au maire et de convaincre leur interlocuteur de mettre en place une activité culturelle « Civil livre ». Pour réaliser la PO, ils ont été appelés à déposer un enregistrement où ils présentent le plan de leur intervention orale. Celle-ci consiste à exprimer leur opinion personnelle sur la thématique « le petit boulot d'été ».

³ Cette application chinoise permet de réaliser des formations en synchrone et asynchrone ainsi que les rétroactions de l'enseignement-apprentissage. <https://www.jingdaka.com/>

La CO et la CE ont été corrigées automatiquement sur Jingdaka et nous avons analysé les réponses des apprenants en cherchant à déterminer le degré d'acquisition, les difficultés individuelles ou communes et éventuellement les pratiques inappropriées. Des erreurs récurrentes en CO ont été relevées chez notre public et nous avons noté leurs difficultés à comprendre les propositions de réponses étant donné que les items se caractérisent par une densité lexicale élevée et exigent de comprendre des énoncés reformulés. En CE, nous avons remarqué qu'un nombre d'apprenants avaient tendance à cocher correctement « Vrai /Faux » mais ne réussissaient pas à relever les phrases justificatives. D'autres ne comprenaient pas l'énoncé de la question et répondaient mal à l'une ou à l'autre partie de la question.

Nous avons noté et commenté les PE et PO déposées sur la plateforme Jingdaka et avons révélé la difficulté des apprenants à construire un plan car les productions sont peu développées intégrant un schéma de l'argumentation qui ne met pas en valeur l'analyse des arguments, les détails et les exemples concrets. Ils ont opté pour des organisateurs textuels qui établissent des liens plutôt d'ordre chronologique que logique. Des difficultés lexicales empêchent l'expression de leurs idées. En PO, nous avons remarqué de nombreuses hésitations. Aucun apprenant n'a su « nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions » (Grille d'évaluation de PO /DELFB2).

Sur les 42 productions reçues, nous avons noté une variété de profils : une vingtaine d'apprenants du niveau B1/B1+ et une minorité du niveau B2. Ceux qui avaient le niveau A2+ se sont vu proposer un changement de formation mais ils tenaient à leur projet d'étude en France.

Nous avons finalement mené des entretiens afin de cibler les difficultés et les attentes des apprenants inscrits à notre formation. Les réponses des interviewés révèlent un certain nombre de difficultés ressenties : la CO est ainsi la plus difficile à réaliser par nos apprenants, la PO et la PE suivent en termes de complexité et la CE est la moins contraignante pour eux.

7. PROPOSITION D'UNE FORMATION INTÉGRANT LA PÉDAGOGIE ACTIVE ET LES OUTILS TIC

Les concepteurs du CECRL affirment que les enseignants sont amenés à contextualiser (Conseil de l'Europe, 2021, p.44). De fait, nous avons choisi de nous appuyer sur les trois étapes suivantes, afin de construire notre adaptation :

- Étape 1 : il ne s'agit pas de déterminer un niveau global visé pour le cours mais de s'aligner sur les besoins du public qui doit valider une certification DELFB2.
- Étape 2 : il n'est pas pertinent de regrouper tous les descripteurs pour le niveau B2 mais de faire un tri et d'exploiter au mieux la pédagogie active et les outils TIC, ce qui permettra à l'apprenant de devenir l'acteur majeur dans son processus d'apprentissage.

- Étape 3 : il est question d'identifier les descripteurs pertinents, effacer les autres et réfléchir au moyen de les adapter au contexte, en prenant en considération la culture d'apprentissage typiquement chinoise.

Concernant la mise en œuvre, la formation a été prise en charge par un enseignant étranger, une assistante et nous-même. Elle s'est déroulée entre décembre 2020 et mars 2021. Deux représentants de l'entreprise suivaient de près la progression et les retours des apprenants sur WeChat⁴. Nous avons utilisé CCTALK pour notre classe virtuelle et PowerPoint en tant que support de cours de l'enseignant. En outre, WeChat nous a servi comme espace de communication et de travail collaboratif pour les apprenants. Potolia et Zourou (2019) considèrent que cela correspond au réseautage social intégré dans des scénarios pédagogiques qui se déroulent dans des contextes formels.

La conception de supports pour la CE et CO a impliqué l'équipe enseignante et les responsables pédagogiques de Farui dans un travail collaboratif de sélection, de création, puis de mise en application, ensuite de retour d'expérience et enfin de régulation. L'objectif principal de cette action et des échanges/confrontations qui la soutiennent était de faire adopter au public en formation les stratégies de lecture, de vérification et de repérage d'éléments lexicaux, grammaticaux, de références culturelles et de faciliter la compréhension de messages de la vie quotidienne, d'interventions d'une certaine longueur, ainsi que le relevé des détails fins, comme le stipule le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018).

En CE, nous avons œuvré pour faire acquérir aux apprenants la capacité de repérage d'informations simples ou fines données ou suggérées par des QCM ou des questionnaires à réponses vides fermées ou ouvertes. Mais, nous nous sommes interrogée sur la pertinence de nos objectifs et du degré d'acquisition des compétences que l'apprenant mettrait à profit en situation authentique en arrivant en France. Premat et Simon (2010, p.138) évoquent les surprises réservées « à celui ou celle qui pense, diplôme en poche, pouvoir affronter toutes les cultures linguistiques francophones ». Nous avons l'obligation de préparer notre public à une « évaluation certification de type testing » (Maurer & Puren, 2019, p.198) qui ne « couvre qu'une partie infime de tous [les] enjeux » de l'évaluation et favorise une approche communicative de la langue. Mais, nous voulions que ce public puisse apprendre la langue et non pas uniquement apprendre à passer l'examen de langue. De fait, notre classe virtuelle a impliqué des interactions enseignant/ apprenants et apprenants/apprenants et a misé sur les échanges pour adopter les stratégies de lecture et de repérage transférables. Le fait que des stratégies de vérification de la compréhension soient suggérées par l'enseignant et les participants, qu'elles soient

⁴ Wechat est un outil chinois qui est utilisé dans la vie de tous les jours, comme Facebook

discutées et validées par le groupe, est un moyen d'outiller les apprenants et de les motiver à les mettre en œuvre dans d'autres situations.

Concernant la CO, Puren (2020, paragr. 7) écrit que « "l'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral" demande encore [...] à être approfondie ». Nous adhérons à cette affirmation car tous les items de la CO du DELF B2 « portent sur un repérage d'informations qui n'est ni motivé ni orienté par une action à réaliser » (paragr. 5). D'ailleurs, nous expliquons les difficultés de notre public relatives à la prise de notes au moment de l'écoute (Conseil de l'Europe, 2021, p.111) par le fait que cette phase n'est pas signifiante pour eux parce qu'elle n'amène pas à la réalisation d'un produit authentique, concret, personnel, complet. Mangiante et Parpette (2011) mentionnent les problèmes linguistiques, méthodologiques, etc. rencontrés par des étudiants étrangers dans les universités françaises et ce malgré l'obtention de la certification DELF B2 attestant de leurs capacités communicatives en français général. Nous avons remarqué que les apprenants ont du mal à mémoriser en raison du débit, du lexique, des constructions, du nombre d'interlocuteurs et ont tendance-pour solliciter l'aide des pairs ou de l'enseignant- à recourir aux messages écrits via le clavardage. Pour les aider, il a fallu proposer la transcription de passages et montrer les chemins possibles pour effectuer les tâches en présentant des modèles de solution (décomposer, focaliser sur des passages de l'audio, chercher les indices, reformuler). De même, nous avons centré les activités hors-classe vers le travail individuel afin de déclencher le processus d'autonomisation car chaque apprenant est amené à mettre en œuvre ses propres stratégies en exploitant les ressources mises à sa disposition sur Wechat. Il s'agit de documents multimodaux qui traitent différents sujets d'actualité. En plus, nous avons encouragé notre public à partager des supports portant sur des problématiques qui les intéressent, qu'elles soient celles du DELF ou pas.

Nous nous sommes aussi arrêtée sur le descripteur du niveau B2 « peut en général interpréter correctement les indices culturels d'une culture donnée » (Conseil de l'Europe, 2021, p.131). Béacco et coll. (2004, p.22) affirment qu'inclure les dimensions culturelles « ne saurait servir à l'évaluation de telles compétences, dont on ignore si elles peuvent être mesurées et certifiées et dont on peut surtout se demander si elles doivent l'être ». Ainsi, les apprenants ont été incités à échanger pour comparer à la fois leur compréhension du monde et la différence entre la culture chinoise et la culture française : les questions posées avaient pour but de déclencher l'expression des représentations, le partage d'expérience et la réflexion.

Pour élaborer la partie de la formation consacrée à la production, nous avons dû prendre du recul par rapport aux descripteurs du niveau B2. Il est exigé, à l'oral, spontanéité, improvisation, détachement par rapport à la prise de notes, aisance, reformulation pour éviter des répétitions fréquentes, facilité d'expression remarquables, débit assez régulier et peu de longues pauses (Conseil de l'Europe,

2021, p.148) ; et ce même si « des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases » (p.137). Toutefois, Anquetil (2010, p.1) considère que la finalité du discours argumentatif, à savoir, modifier les représentations de l'interlocuteur par un discours convaincant dans une dynamique dialogique, n'est pas respectée, vu que le candidat est amené à monologuer, à poser « une problématique du débat social français présenté a priori comme universellement “d'actualité” » et à présenter un discours argumentatif « structuré “à la française” avec [...] plan et transition entre des parties ».

Suivant Veltcheff et Hilton (2003) qui recommandent au concepteur de considérer les éléments implicites, socioculturels et la perception du monde que possède l'apprenant, nous avons relativisé le descripteur « peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents » (Conseil de l'Europe, 2021, p.68). En fait, le genre argumentatif (yìlùn wé) est intégré au parcours scolaire chinois sauf que l'argumentation n'est pas animée par la quête d'une hypothétique vérité [elle est] orientée vers l'action, vers ce comportement exemplaire qu'on exhorte l'allocutaire à adopter » (Thominette, 2017, paragr.11). Les scripteurs « n'expriment pas directement leur point de vue dans les textes » (Aleksandrova & David, 2019, paragr.4) et ils sont autorisés à employer les métaphores et les expressions imagées sans guider le lecteur en multipliant les connecteurs pour lui laisser la possibilité de deviner le sens (Bi, 2016). Des critères rhétoriques -dont le plan et l'implication du scripteur- renvoient à la culture éducative chinoise et expliquent les difficultés des apprenants chinois à répondre à la consigne de PE du DELF B2. Nous avons aussi noté que notre public n'arrivait pas à gérer la complexité de la reformulation (Conseil de l'Europe, 2021, p.144), ce qui les amènent à produire des textes mal structurés. Ils focalisent leur attention sur la formulation, les accords, les choix des temps et des modes grammaticaux. Cette surcharge cognitive fait qu'ils accordent moins d'attention à la cohérence et à la relecture de leur écrit.

Nous avons retenu de nos lectures que « faire parler la classe, c'est l'inscrire dans l'action collective » (Rispaïl, 2017, p.38) et avons élaboré des activités de PO/PE selon le principe socio-constructiviste afin d'encourager le travail entre les pairs, de soutenir l'interaction et d'accompagner le public vers plus de réflexivité et d'autonomie. En décomposant les descripteurs du niveau B2 correspondant à « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs » (Conseil de l'Europe, 2021, p.93), nous avons pris soin de sortir du système unique questions/réponses pour favoriser une logique d'apprentissage collectif. Le travail à distance a amené les apprenants à mobiliser davantage leurs ressources métalinguistiques et les interactions ont impliqué de nombreuses négociations entre pairs et un souci de choisir les termes adéquats, les tournures diversifiées et les périphrases pour une meilleure qualité d'expression.

Dans notre conception pédagogique, l'évaluation est intégrée au processus d'apprentissage (Boissard, 2016) en tant qu'élément crucial afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Nous avons mis en place des évaluations interactives fréquentes (Grangeat, 2013 ; Bozhinova, 2016), sous forme de simulations de PO en sous-groupes où un apprenant présentait l'exposé réalisé avec ses co-équipiers et ces derniers jouaient le rôle du jury du DELF, posaient des questions et contre-argumentaient. Pour la PE, notre choix a porté sur des auto-évaluations et des évaluations par les pairs. Ainsi, les apprenants se corrigeaient et envoyaient par la suite leur production au groupe, composé de 4-5 apprenants sur WeChat. Les pairs reprenaient les textes, utilisaient des couleurs et ajoutaient des commentaires.

À l'issue de cette formation, une simulation de passation DELF B2 a été effectuée ayant pour ambition de fournir une mesure objective des acquis du public. La partie *Réception* a fait l'objet d'une auto-évaluation sur WeChat. Les corrigés proposés présentent un relevé des indices permettant aux apprenants de voir par eux-mêmes le degré de développement de leurs compétences, de réguler leur apprentissage, de comparer les indices et ceux qu'ils ont trouvés, de diversifier leurs stratégies et de se donner de nouveaux défis. Enfin, nous avons organisé un débat au cours duquel les apprenants ont fait part de leurs progrès et de leurs projets d'entraînement en autonomie. Le volet *Production* a impliqué la participation de l'enseignant étranger à qui les apprenants ont envoyé leurs productions écrites. L'épreuve orale a consisté en une simulation sur WeChat. Tous les apprenants ont reçu en retour des rétroactions personnalisées.

8. ÉVALUATION DE LA FORMATION

À la fin de la formation, nous avons publié un questionnaire de satisfaction sur l'application Wen Juan Xing⁵, afin de collecter les témoignages et les commentaires du public. De même, des réunions d'équipe ont été organisées pour discuter de la satisfaction institutionnelle.

8.1. Questionnaire de satisfaction adressé aux apprenants

Les questions posées ont porté sur les supports, les stratégies, les activités, l'impact de la pédagogie active, le tutorat, les acquis et d'éventuelles propositions d'amélioration. Nous avons cherché à vérifier si les apprenants avaient apprécié la

⁵ Wen Juan Xing est un outil professionnel d'enquête, d'examen, d'évaluation et de vote par questionnaire en ligne, utilisé par les entreprises, les universités et les individus puisque qu'il est pratique, rapide et adapté à la collecte des données et à l'analyse des résultats d'enquête. Il offre une grande visibilité via l'histogramme, le diagramme circulaire et la graphie en ligne selon le besoin de l'utilisateur.

nouvelle approche qui caractérisait le dispositif. Leur retour pourrait nous permettre de réguler l'offre de formation pour les sessions à venir.

À la question « Avez-vous révisé ce que vous avez appris en classe en achevant les devoirs sur la plateforme Jingdaka ? », nous avons relevé que 65% des apprenants ont réalisé ces tâches. Cependant, les interactions à l'écrit et à l'oral sur CCTALK n'ont stimulé que 38% des répondants et le taux de participation aux activités interactives avec les enseignants n'ont atteint que 42% de l'effectif. Les réponses à la question « Avez-vous pris la parole devant vos camarades en classe ? » (voir Annexe B) ainsi que les justifications fournies par les apprenants indiquent que les éléments bloquants sont personnels (timidité, manque de confiance, représentations sur le niveau en langue).

Les questions « Pendant les interactions en groupe (exposé/débat), avez-vous réfléchi sur les règles grammaticales et discuté des méthodologies avec vos amis? » et « Avant d'envoyer votre PE à votre enseignant(e), avez-vous réussi à vous relire et à reprendre votre texte? », nous ont permis de recueillir des réponses majoritairement positives : pour la première question 15% « beaucoup », 42% « moyen », 19% « un peu » et 19% « pas du tout » et pour la seconde 23% « toujours », 35% « souvent », 35% « rarement » et 7% « jamais ». Les résultats annoncent à des degrés différents le déclenchement de la réflexion métacognitive sur les reprises effectuées sur le texte. Nous pensons que les corrections auxquelles ont été exposés les apprenants au cours de la formation ont favorisé leur processus d'acquisition en leur permettant de prendre conscience des écarts et des moyens de les surpasser (Bozhinova, Narcy-Combes & Zaouali, 2017).

Cependant, 8% ont déclaré ne pas apprécié du tout de corriger les productions des pairs et 15% ont choisi « un peu ». Ainsi, le déclenchement de conflits sociocognitifs qui font que ces moments de travail collaboratif soient synonymes de rencontres inter-individuelles cognitivement structurantes (Bullat-Koelliker, 2013) n'a pas été concluant, du moins pour quelques participants à la formation dont l'objectif initial est la certification et non l'apprentissage de la langue.

En général, les apprenants ont jugé la formation utile et adaptée à leurs attentes. Le degré de satisfaction est donné à voir par 19% « très satisfait », 65% « satisfait », 15% « moyen » et 0% « non satisfait ».

8.2. Satisfaction institutionnelle

Lors d'une réunion post-formation, nous avons été invitée à encadrer l'équipe pédagogique de Farui et à assurer le rôle d'accompagnateur. Nous soutenons, comme Verzat (2010), Lacourse et Moldoveanu (2011) que les compétences constituant le savoir-être des enseignants se construisent grâce à la confrontation avec d'autres acteurs du contexte d'intervention et se consolident par l'accompagnement qui guide les enseignants jusqu'à ce qu'ils réalisent leurs objectifs : devenir à la fois des praticiens réflexifs et des créateurs. Toutefois, notre action a suscité diverses réactions de la part des acteurs. Nous avons remarqué

d'une part, une adhésion volontaire, d'autre part, une résistance au changement et enfin un manque d'implication, de motivation, d'autonomie et de réactivité.

9. ANALYSE DES RÉSULTATS DU DELF B2

Le taux de réussite au DELF B2 qui s'est déroulé en mars 2021 a atteint 60% (voir Annexes 3 et 4). Les notes moyennes pour valider les compétences se présentent comme suit : 14.96 (PE), 14.74 (PO), 20.76 (CO), 20.88 (CE). En confrontant ces données révélatrices des difficultés réelles du public avec celles ressenties et annoncées avant la formation (CO > PO > PE > CE), nous observons une divergence (PO > PE > CO > CE). Les apprenants ayant obtenu des scores proches de la moyenne (50/100) sont ceux qui n'ont pas réussi la partie production. Cela s'expliquerait par la complexité des tâches de production, par leurs exigences en termes de créativité et du haut niveau de correction. Toutefois, nous penchons vers d'autres raisons, explicitées par les critiques du CECRL. Macaire (2018) évoque l'«homogénéisation des modalités d'évaluation des compétences acquises en langues-cultures » (paragr.29), l'harmonisation qui perd de vue l'apprenant « en tant qu'être humain dans son groupe de référence » (paragr. 25), la « dimension politique » du CECRL qui entre « dans le concert des actions européennes, menées pour peser sur le monde et la diplomatie internationale » (paragr. 18). Huver (2017, p.10) renvoie à « la centration sur les descripteurs, couplée à la logique d'exhaustivité ». Lázár et coll. (2008) insistent sur le fait que l'aspect culturel ne doit pas être intégré dans les certifications destinées à des publics vivant dans des aires géographiques différentes.

10. CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS

Notre recherche s'inscrit dans une orientation didactique qui fait que « les particularités des situations d'enseignement-apprentissage ne soient pas gommées » (Guernier, 2021, p.28) et que les variations socioculturelles, contextuelles, etc. soient prises en considération.

Nous adhérons à l'assertion de Castellotti (2017, p.35-36) qui affirme qu'« il n'a [...] jamais été explicité de façon convaincante que les usages des langues seraient, de manière claire, de qualité supérieure lorsqu'on les a apprises au moyen d'une approche actionnelle [...] plutôt qu'avec une méthode dite "traditionnelle" ». Nous rejoignons Pu (2011, p. 43) qui déclare que « les apprenants chinois ne maîtrisent pas une langue étrangère moins bien que les apprenants européens formés aux approches communicatives ». L'interprétation rétrospective de l'action terminée constitue pour nous une réflexion à posteriori liée à l'effort d'objectivation de notre travail de recherche. Elle nous engage à formuler un nombre de prescriptions portant sur la contextualisation du CECRL qui implique de repenser les évaluations certificatives. Macaire (2018) affirme que le Cadre amplifié annonce davantage de fermeture que d'ouverture en raison d'une standardisation "forcenée". Nous

considérons qu'il est temps de gérer l'hétérogénéité en établissant des partenariats entre la Commission nationale d'examens des langues étrangères, l'Association chinoise des professeurs de français et le Conseil de l'Europe pour créer d'autres modèles de certifications adaptées au contexte. En outre, nous portons un intérêt particulier à la formation de l'enseignant chinois réflexif en contexte. Hampel et Stickler (2015) décrivent les limites de la formation initiale des enseignants FLE et prônent une formation tout au long de la vie, bâtie sur les communautés de pratiques (Tseng, Lien & Chen, 2016). De leur côté, Potolia et Zourou (2019) pensent qu'un accompagnement réfléchi permettra aux praticiens « d'acquérir de nouvelles compétences [...] qui les rendront capables d'assumer les rôles d'utilisateur de l'existant, d'adaptateur de scénarios existants, de médiateur et d'accompagnateur de leurs apprenants vers l'autonomie » (Othman, 2015, p.158). Mais, nous préconisons des formations qui permettent aux enseignants de FLE dans le contexte chinois de construire leurs propres modes d'action pédagogique, de trouver des solutions adaptées aux situations problématiques qu'ils rencontrent, de devenir créatifs et non pas de recourir à des prescriptions standardisées.

RÉFÉRENCES

- Aleksandrova, T. et David, C. (2020). Acquisition des compétences rédactionnelles du texte argumentatif en français par des apprenants sinophones. Le cas de la lettre de protestation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 76. https://doi.org/10.34745/numerev_1288
- Altet, M. Sall, N. et Paré, A. (2014). *OPERA. Rapport préliminaire de recherche sur l'Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages au Burkina Faso*. AUF-AFd-GPA-PMé.
- Anquetil, M. (2010, juin). *L'interaction en situation de certification de FLE, un regard critique*. Communication présentée au colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, France.
- Antier, E. (2020). Logique marchande, déficit scientifique et maximalisme moral : état des lieux des travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 15(1), 26-39.
- Bachy, S. & Liégeois, M. (2013). Influence de la construction de cours en ligne sur les cours en présentiel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(1), 58–72. doi.org/10.7202/1035518ar
- Bachy, S., Lebrun, M. & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). doi.org/10.4000/ripes.307

- Béacco, J.-C. Bouquet, S. & Porquier R. (2004). Niveau B2 pour le français : un référentiel. Paris : Didier.
- Bi, X. (2016). *Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois* (Thèse de doctorat non-publiée). Université Sorbonne, Paris. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01539424/document>.
- Blanc-Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(1). doi.org/10.4000/rdlc.569
- Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL : ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie. *Carnets, Deuxième série*, 8. doi.org/10.4000/carnets.1905
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132.
- Bouvier-Laffitte, B. et Loiseau, Y. (2015). *Actes de Colloque. Polyphonies francochinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*. L'Harmattan.
- Bozhinova, K. (2016). Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3 : le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Nantes, France.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P. & Zaouali, S. (2017). La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? *Pratiques*, 173-174. doi.org/10.4000/pratiques.3426
- Bullat-Koelliker, C. (2013). *Les apports des TIC à l'apprentissage : ce qu'en pensent les enseignants qui utilisent les ateliers d'informatique avec leurs élèves - Analyse qualitative menée dans le cadre du projet 'Apprendre à Communiquer' au PO/Genève* (Mémoire de Master non-publié). Université de Genève, Suisse.
- Castellotti, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? dans J.-C. Béacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (p.74-98). Didier.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Dans M. Bento, V. Spaëth et S. Babault (dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeux global et enjeux locaux*, (p.149-176). Peter Lang.

- Castellotti, V, Huver, E. & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. Dans J.-C. Béacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott. *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche. Actes du Symposium organisé par le Conseil de l'Europe* (p.425-431). Conseil de l'Europe / De Gruyter Mouton.
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre Européen de Référence pour les langues*. Conseil de l'Europe Publishing
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen de Référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Programme des Politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe Publishing.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen de Référence pour les langues, Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe Publishing.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16, 145-164, doi.org/10.4000/aile.801.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Ciekanski, M. (2019). *Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ?* Cnesco, Conférence de Consensus. De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Note des experts. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf
- Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. doi.org/10.7202/1012560ar.
- Comiti, C. & Santos Farias, L.-M. (2018). Importance et méthodologie de l'observation de classe pour les recherches en didactique et rôle de la problématique de recherche pour la modélisation nécessaire lors de l'analyse des observations. *Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online*, 9 (1), 83-104.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8(3), 377-393. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-377.htm>
- Dong, Y. (2012). Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois. *Synergies Chine*, 7, 81-95.
- Gaspard, C. (2019). *L'enquête de terrain : définition, méthodes, conseils et exemple*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/enquete-de->

terrain/?fbclid=IwAR3MwgOVvD6egnc9rXexY2YxiUj4TR_GmunhBDZyfbb5I2IN5UHto9Key5s

- Glowacka, B. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues. *Synergies Pologne*, 9, 121-141.
- Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif. Dans M. Grangeat (dir.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation* (p. 155-184). Presses universitaires de Grenoble.
- Guernier, M.-C. (2021). Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique. *Pratiques*, 189-190. doi.org/10.4000/pratiques.9443.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- He, M. (2020). *L'engagement interactionnel des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale* (Mémoire de Master 2 non-publié). Université Grenoble Alpes, Grenoble, France.
- Hampel, R. & Stickler, U. (dir.) (2015). *Developing Online Language Teaching. Research Based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137412263.
- Humeau, C. (2012). Le CECR, un outil pour réformer l'enseignement/apprentissage du français en milieu universitaire chinois. *Synergies Chine*, 7, 129-139.
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges*, 38(1), 28-42.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Éditions CEC.
- Lázár, I.-M., Huber-Kriegeler, D., Lussier, G. Matei, S. & Peck, C. (2008). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe Publishing.
- Lee, E. (2017). Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen. *Recherches en éducation*, 30. doi.org/10.4000/ree.2791.
- Lee, H., Gu, L. & Xu, Y. (2020). Optimiser la qualité de la mobilité des étudiants chinois en France : acquisition appropriation du métier d'étudiant. *Canadian Social Science*, 16 (4), 66-75. doi.org/10.3968/11646

- Lu, W. (2020). Comment améliorer l'enseignement à distance. (Site d'éducation publié sous le titre 线上课程教学如何改进升级, 中国教育新闻网-中国教育报).
- http://www.xianyou.gov.cn/xyxjyj/jyky/202003/t20200312_1453785.htm
- Macaire, D. (2018). *Le CECRL : Quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*. <https://ajccrem.hypotheses.org/760>
- Mangiante, J.-M. et Parpette (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Mao, R. & Huver, E. (2015). Enseignement du français en Chine : Une Grande Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). doi.org/10.4000/rdlc.425
- Martinez, P. (2020). Compte-rendu de lecture de « CECR : par ici la sortie ! ». *Langues modernes*, 2, 146-151.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !*. Editions des archives contemporaines. doi.org/10.17184/eac.9782813003522.
- Narcy-Combes, J.-P. (2014). Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions. Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, V. Spaëth V. (dir.), *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p.79-95). Peter Lang.
- Nations Unies. (2020). *Coronavirus : près de 900 millions d'enfants et de jeunes affectés par la fermeture des écoles et universités*. <https://news.un.org/fr/story/2020/03/1064282>
- Nussbaum L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50. doi.org/10.3406/lgge.1999.2191
- Othman, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. *Dialogues et Cultures*, 61. 154-160. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61-_2015.pdf
- Potolia, A. & Zourou, K. (2019). Approches réflexives sur l'accompagnement pédagogique au sein d'une communauté web 2.0 d'apprenants de langues. *Distances et médiations des savoirs* 26. doi.org/10.4000/dms.3639
- Premat, C. & Simon V. (2010). Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 133-142.
- Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, 6, 37-45.

- Puren, C. (2020, février). *À propos d'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral*. Blogue de Christian Puren. <https://www.christianpuren.com/2020/02/28/%C3%A0-propos-d-%C3%A9valuation-sommative-certificative-en-intercompr%C3%A9hension-r%C3%A9ceptive-de-l-oral/>
- Rispail, M. (2017). Vers une didactique de l'oral innovante ? Dans Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (dir.), *Actes du troisième Colloque International de l'ATPF, Enseigner le français : s'engager et innover* (p. 35-46). Association Thaïlandaise des Professeurs de Français.
- Robert, G. (2012). L'ingénierie de la formation au service du FLE : évaluation diagnostique du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu (Mémoire de Master non-publié). Université Grenoble Alpes, France.
- Robillard, B. & Sionneau, T. (2018). Évaluation diagnostique : Un outil pour l'élaboration des séquences d'enseignement ? (Mémoire de Master non-publié). Université de Nantes, France.
- Rosen, E. (2010). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Clé International.
- Sun, J. (2018). *Le CECRL en chine : réception, influence et perspective d'adaptation*. <https://ajccrem.hypotheses.org/444>
- Thominette, L. (2017). Argumentation scolaire et socialisation politique en Chine et en France. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19. doi.org/10.4000/aad.2448
- Tseng, J.-J., Lien, Y.-J., & Chen, H.-J. (2016). Using a teacher support group to develop teacher knowledge of Mandarin teaching via web conferencing technology. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (1), 127-147. doi.org/10.1080/09588221.2014.903978
- Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette.
- Verzat, C. (2010), Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve. (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p.27-50). De Boeck Université.
- Wang, W. (2011). Potentiel d'adaptation du CECR dans les facultés de français en Chine. *Synergies Europe*, 6, 193-204.
- Ximena, C. & Romero, G. (2019). Place et rôles de l'enseignant d'après le CECRL et le PEPELF. *Revue TDFLE, actes n°1*. doi.org/10.34745/numerev_1346
- Yang, L. (2019). L'impact de la culture éducative chinoise sur les stratégies d'apprentissage en FLE chez l'apprenant sinophone. *Action Didactique*, 4, 33-49.

Zhan, X. (2019). *Étude de marché sur l'industrie de l'enseignement des langues étrangères en ligne en Chine* (document web publié sous le titre 中国在线外语教育行业市场研究).

https://pdf.dfcfw.com/pdf/H3_AP202009241416891161_1.pdf?1600975312000.pdf

Zhao, Z. (2018). *Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois : une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing* (thèse de doctorat non-publiée), Université de Strasbourg, France.

Zhuang, G. & Tang, C. (2015). Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions. *Synergies Chine*, 10, 63-76.

ANNEXE A GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe virtuelle de FLE avec les enseignants Chinois	
Le contexte	
Intitulé de la formation	
Durée de la séance	
Niveau du public	
Nombre des apprenants	
Âge des apprenants	
Diplôme le plus élevé obtenu/spécialité de l'enseignant	

Grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe virtuelle de FLE avec les enseignants Chinois					
Pratiques enseignantes					
Fonctions	Stratégies	Degré de réalisation			
		1	2	3	4
Guidage et maintien de l'attention	Présenter l'intérêt de la situation ou le thème				
	Motiver l'apprenant/Susciter son adhésion				
	Augmenter sa participation à l'activité proposée				
	Maintenir l'objectif didactique de l'activité proposée				
	Orienter l'apprenant vers le but initialement fixé				
	Faire valoriser le but de son apprentissage à l'apprenant				
Facilitateur	Simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution				
	Décomposer la tâche globale en tâches plus simples				
	Ne pas mettre l'apprenant dans une situation de surcharge cognitive				
Finalisation	Donner et préciser la consigne				
	Expliquer et clarifier la tâche à effectuer				
Contrôle de la frustration	Encourager l'apprenant				

Grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe virtuelle de FLE avec les enseignants Chinois					
	Minimiser les erreurs de l'apprenant				
Démonstration ou présentation des modèles	Présenter des modèles				
	Donner des exemples				
	Aider l'apprenant à exécuter la tâche sous la forme appropriée				
Interaction	Apprenants-apprenants (entre les binômes/ sous-groupe/ groupe-classe...)				
	Enseignant-apprenants (questions, suggestions, réactives/initiatives...)				
Feedback/Évaluation	Évaluer et valider la production de l'apprenant (immédiatement)				
	Vérifier la réalisation des devoirs/ rétro-agir (ultérieurement)				
	Inciter à se corriger				
	Proposer la correction en groupe				
Outils utilisés par l'enseignant (TBI, PPT, écran partagé, WeChat...)					
Bienveillance envers l'apprenant (Empathie envers l'apprenant)					
Gestion du temps	Gestion du temps imparti aux activités				
	Gestion du temps pour provoquer la réponse de l'apprenant				
Performance des apprenants					

Grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe virtuelle de FLE avec les enseignants Chinois

Degré de réalisation	1	2	3	4
Réponse simple (oui/non/mots/rire/icône)				
Réponse détaillée (phrase semi-complète/complète)				
Absence de réponse (silence)				
Demande de la parole spontanément				
Prise de parole provoquée par l'enseignant				
Répétition propos de l'enseignant /autre élève				

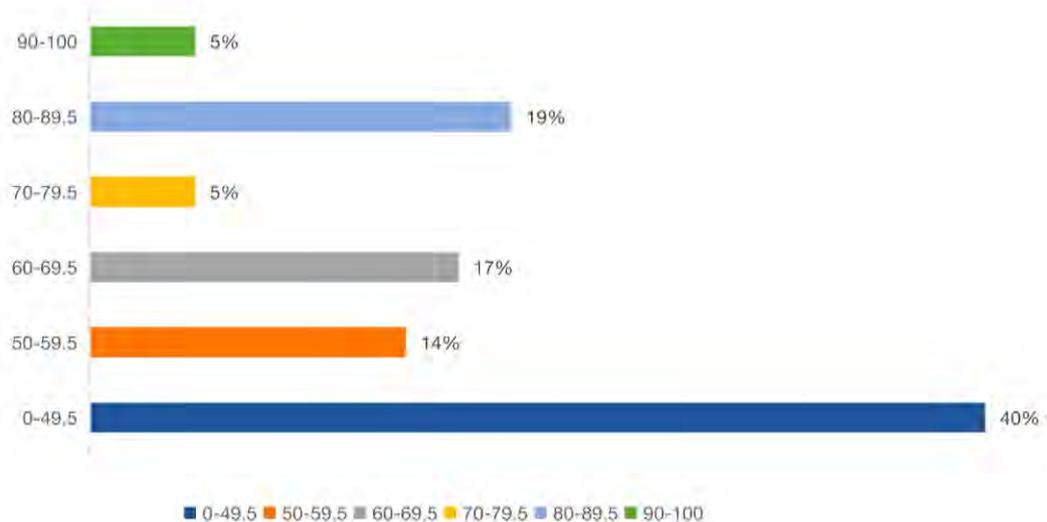
ANNEXE B : POURQUOI N'AVEZ-VOUS PAS PRIS LA PAROLE EN CLASSE ?



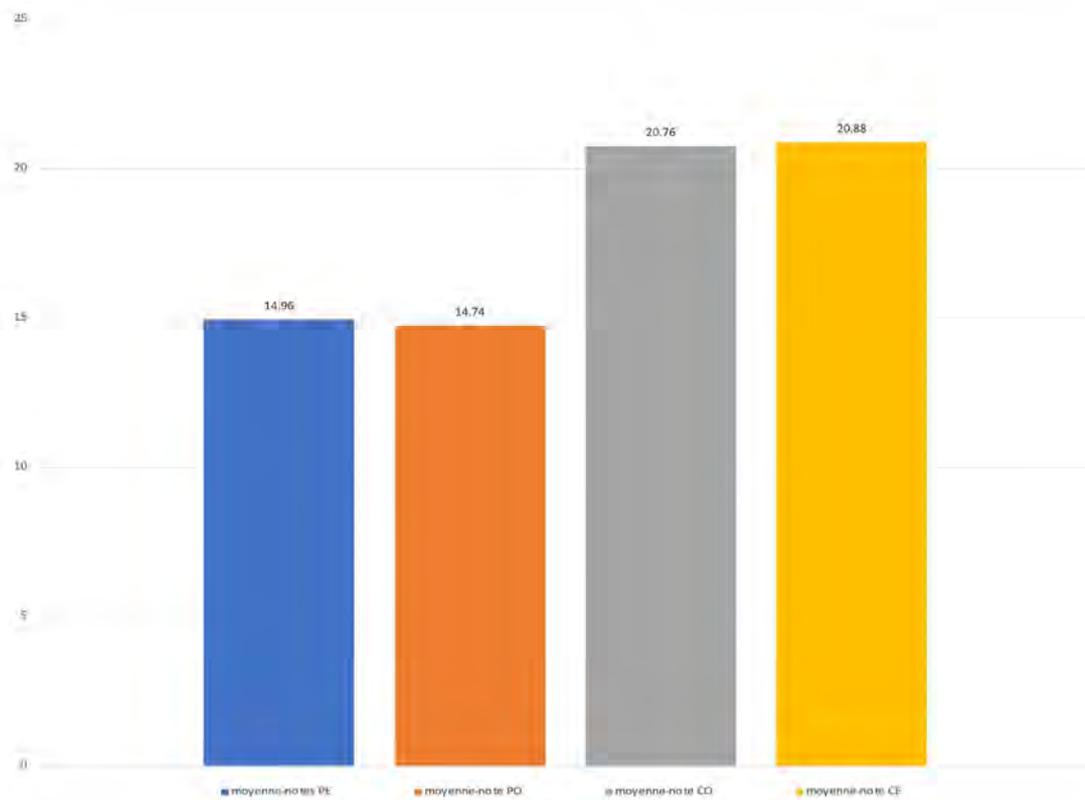
ANNEXE 3 : RÉSULTATS DU DELF B2 (MARS 2021)

Notes réussites de la certification DELF B2					
Apprenant	CE	PE	CO	PO	Total
1	25	24	24	21.5	94.5
2	25	21.5	24	21	91.5
3	25	20	23.5	19.5	88
4	23.5	20	22.5	21.5	87.5
5	23.5	20	20.5	22.5	86.5
6	23.5	20	20.5	22.5	86.5
7	24.5	17	22.5	20	84
8	22.5	21.5	19	19	82
9	22.5	20.5	24	14	81
10	23.5	17	25	14.5	80
11	22	8	25	24	79
12	19.5	14	22	19	74.5
13	20	11	22.5	13.5	67
14	24	16	16.5	9.5	66
15	21	10.5	23	11	65.5
16	20	13	18	10.5	61.5
17	18.5	12.5	18	12	61
18	24.5	10	20.5	5	60
19	18	12	16.5	13.5	60
20	16.5	13	20.5	8.5	58.5
21	16.5	8	21.5	12.5	58.5
22	14.5	15.5	22	6	58
23	15.5	12.5	16.5	8	52.5
24	15.5	7	19.5	8	50
25	17.5	9.5	11.5	11.5	50

ANNEXE 4 : DISTRIBUTION DES NOTES DU DELF B2



ANNEXE 5 : MOYENNE DES NOTES SELON LES COMPÉTENCES



L'auteur

ZOU Shengjia est doctorante à l'Université de Franche-Comté et au laboratoire ELLIADD - EA4661. Le titre de sa thèse est « Dispositif techno-pédagogique d'enseignement du FLE à un public adulte dans le contexte chinois ». Elle est évaluatrice du DELF-DALF (A1-C2) et enseignante de français en ligne. Sa dernière participation a été au « colloque académique des diplômés en langues et littérature étrangères de l'Université des études étrangères de Pékin ».

Courriel

elfezouershuo0901@outlook.com

RETOUR D'EXPERIENCE

LE CECRL EN FORMATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE A L'ECOLE PRIMAIRE EN ALLEMAGNE¹

Gérald Schlemminger, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Karlsruhe
(Allemagne)

Résumé

L'objet de cet article n'est pas de procéder à une critique supplémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Sa mise en place dans les politiques éducatives et son application dans les classes constitue un fait incontournable. La question qui se pose désormais est de savoir comment l'utiliser de façon raisonnée aussi bien à la fois sur le terrain de la classe de langue que dans la formation des professeurs de langues et comment articuler les deux domaines au sein de la formation initiale des enseignants de FLE à l'école primaire au sein de l'École supérieure de pédagogie en Allemagne. Nous discuterons d'abord le portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes en immersion et pour les cours extensifs tel que nous le travaillons aussi avec les étudiants se destinant au professorat du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire. Cette initiation nous amène à réfléchir avec ses mêmes étudiants sur leurs propres compétences langagières. Cette prise de conscience de l'impact du CECRL les conduit à une autoévaluation selon le schéma du CECRL.

Abstract

The purpose of this article is not to make an additional critique of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Its implementation in educational policies and its application in the classroom is now wide-spread. Nonetheless, it might be useful to think how it can be implemented in a reasonable way both in the language classroom, and in pre-service teacher training. More particularly, our article will focus on the training of teachers of French as a foreign language for primary school as proposed by a Faculty of Education in Germany. We will first discuss the language portfolio for early language learning in immersion classes and for extensive courses and how it can be used by students intending to teach French as a foreign language. This process leads them to reflect on their own language skills and to assess the impact of the CEFR on their own practice.

¹ Une première version de ce texte a été publié in : Französisch heute 39. Jg. n° 1-2, 2008, p. 52-73.

Mots-clés

cadre européen commun de référence pour les langues, portfolio de langues, pédagogie Freinet, formation des enseignants

Key-words

Common European Framework of Reference for Languages, Language Portfolio, Freinet Pedagogy, Teacher Training

INTRODUCTION

Prenons acte du débat important qui entoure le CECRL et le contexte politique de son implantation dans l'Union européenne. Il y a des critiques virulentes comme celles de Lefranc (2012). Maurer (2011) commente la notion de langue, du plurilinguisme et la nouvelle politique européenne des langues promus par le CECRL. Maurer et Puren (2019) mettent en question les objectifs du Cadre : « promouvoir une forme d'évaluation limitée et commerciale, à savoir la certification ». Springer et Longuet (2020) incriminent certains aspects pédagogiques du Cadre, en l'occurrence la médiation et la collaboration en proposant une « didactique de la relation écologique et sociosémiotique ».

Rappelons également la critique très précoce de Krumm (2001, p. 126-127) concernant l'aspect normatif et sélectif que peut prendre le CECRL dans le cadre de certaines politiques linguistiques :

Für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lässt sich dies [die mangelnde kritische Begleitung der Fachwissenschaft] am Referenzrahmen besonders deutlich machen: Obwohl dieser [Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen] eindeutig ein Dokument für den FREMDSPRACHENUNTERRICHT ist, wird er mit besonderer (sprachen)politischer Tragweite im Bereich des Deutschen als ZWEITSPRACHE eingesetzt [...]. Die starke Konzentration auf die Anwendung dieses Instruments, das durch die Ausländergesetzgebung eine normative Kraft gewonnen hat, welche bis zur Ausweisung von MigrantInnen reichen kann, hat weitgehend verhindert, dass im Fach Deutsch als Zweitsprache Projekte entwickelt werden, die grundlegend andere Möglichkeiten der Ausgestaltung der Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen überhaupt in den Blick nehmen. Der Referenzrahmen, konzipiert als Projekt des Europarats, um die Verständigung zwischen den Menschen in Europa durch Sprachenlernen zu fördern und deshalb ganz auf das Sprachkönnen hin erarbeitet, wird in diesem Zusammenhang zu einer Sprachbarriere, einem Instrument der Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung,

wenn z.B. bestimmte Niveaustufen erreicht werden müssen, damit der Familiennachzug oder die Aufenthaltsbewilligung gewährt werden [...].

Il nous paraît, en effet, important de confronter nos étudiants, futurs enseignants de FLE avec ses critiques afin qu'ils saisissent l'impact socio-culturel, linguistique et idéologique de la politique éducative européenne qui est en train de s'implanter dans les différents états membres de l'Union. Mais une approche critique exige d'abord une bonne connaissance de l'outil même qu'est le CECRL. C'est le sujet de cet article. Nous discuterons d'abord du caractère opérationnel du *Cadre* et plus particulièrement du portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes en immersion et pour les cours extensifs et de la manière dont que nous le traitons dans le cadre de la formation des futurs enseignants de langues. Ensuite, nous aborderons la mise en place progressive de l'autoévaluation des compétences langagières de ces étudiants.

1. DU PORTFOLIO EN FLE POUR L'ECOLE PRIMAIRE ET DE SON INTEGRATION DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Le Cadre définit différents niveaux de maîtrise d'une langue étrangère (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en fonction des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans différents domaines de compétence : comprendre – parler – écrire. Au niveau didactique, le Cadre doit être pris dans une perspective actionnelle pour être opérationnel en classe de langue. Il ne représente pas seulement une modélisation descriptive des compétences, il s'intéresse également à l'acteur social. Il traite à la fois des compétences cognitives générales (savoir repérer, savoir comment procéder, savoir y faire, savoir se comporter, savoir raisonner, savoir apprendre...) et des compétences à communiquer langagièrément (proches de ce qu'on appelait autrefois les fonctions langagières). Ainsi, il peut se situer dans une visée de résolution de situations de communication complexes en prônant des activités plus proches d'activités sociales authentiques (et moins scolaires). L'authenticité des situations veut dire apprendre à gérer la complexité des activités sociales.

L'étudiant et futur enseignant connaît, en général, l'évaluation sous sa forme sommative en focalisant, et de façon exclusive, sur des aspects formels de la langue cible ; l'autoévaluation, prônée par le CECRL, est rarement connue. Avec le Cadre, l'étudiant doit changer d'optique. Le portfolio, un élément de ce CECRL, utilisable même pour des débutants et dans le cadre de l'enseignement précoce des langues, est un outil utile pour entrer en la matière. Nous le présenterons tel que nous l'exposons et en discutons avec les étudiants.

1.1. Buts du *portfolio*

Nous situons d'abord le Portfolio dans son contexte :

Ce *Portfolio* permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant toutes les sortes d'expériences d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès qui, sans cela, resterait méconnu et non certifié. L'idée est que le *Portfolio* encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver. Il sera essentiel pour la crédibilité du document que les témoignages de progrès soient apportés de façon responsable et transparente. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 22)

Le *Cadre* et son *Portfolio* ont été conçus, à l'origine, pour un public adulte ou adolescent. Avec l'introduction de l'enseignement précoce des langues à l'école primaire, il y a eu de nombreuses initiatives pour adapter cette démarche d'auto-évaluation aux classes primaires. Les portfolios développés dans les différentes régions allemandes en témoignent².

Le *Portfolio* est généralement organisé en trois parties. La *Biographie langagière* et le *Passeport des langues* constituent souvent un livret mis à la disposition de l'élève au début de ses apprentissages. Le *Dossier* est constitué de productions d'élève.

1.2. Quels objectifs pour travailler avec le *Portfolio* ?

Nous rappelons brièvement aux étudiants ce que nous visons lorsque nous introduisons le travail avec le *Portfolio* en classe de langue à l'école primaire. Il s'agit d'un outil pédagogique qui permet à l'apprenant de :

- valoriser ses apprentissages de langue,
- être sensibilisé quant à son propre processus d'apprentissage,
- suivre ses progrès et évolutions,
- se rendre compte de ses propres stratégies d'apprentissage et des techniques et procédés pour les améliorer,
- le rendre plus autonome dans la gestion de ses apprentissages de langue,
- l'initier à l'auto-évaluation.

Du côté de l'enseignant, le portfolio favorise :

- une documentation du processus de l'apprentissage de chaque élève,
- un meilleur suivi et soutien individuels des élèves, car l'enseignant saura quelles compétences les élèves pensent avoir acquis ou encore quelles sont leurs difficultés,
- le suivi des apprentissages lorsque l'élève change de classe / d'enseignant,

² Le Brandebourg, la Hesse, le Mecklembourg-Poméranie occidentale, la Basse-Saxe, la Rhénanie-Palatinat, la Rhénanie du Nord-Westphalie, la Thuringe.

- la mise en place d'une pédagogie différenciée,
- une meilleure communication avec les parents à propos des progrès de l'enfant,
- une évaluation plus nuancée en fin d'un parcours.

Au niveau de l'école primaire, il y a des guides pour aider l'enseignant à utiliser le *Portfolio* en classe ; soit les auteurs de ces guides se consacrent à un seul modèle de portfolio³, soit ils donnent des conseils de façon trop générale⁴ (et souvent seulement pour l'anglais). À titre personnel, nous ne recommandons pas de *Portfolio* en particulier. Nous montrons aux étudiants des extraits de certains lorsque ceux-ci portent un intérêt pour le travail en classe. Par ailleurs, nous nous référons aux pratiques telles que nous les avons relevées auprès d'enseignants expérimentés.

2. LES ELEMENTS DU PORTFOLIO

2.1. Biographie langagière

La *Biographie langagière* aide l'enfant à présenter et à planifier son apprentissage des langues, à réfléchir sur cet apprentissage et à évaluer ses progrès. Elle lui permet d'établir, pour chaque langue, ce qu'il sait faire et mentionner les expériences linguistiques et culturelles vécues dans un contexte officiel (l'école) ou en dehors de celui-ci (cf. Conseil de l'Europe, 2004, p. 8).

Dans une classe fréquentée par des élèves de l'immigration, la biographie langagière personnelle permet d'échanger à propos de leur première langue. Celle-ci – étant souvent tue – sera valorisée et reconnue comme une langue à part entière. L'illustration 1 donne un exemple.

3 Cf. Lippelt & coll. (2002)

4 Cf. Groß (2006), Barucki & coll. (2006), Lallement (2007)

Extrait du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002) rempli par un élève

(Sedeqi, 2006, vol. 2)

Legutke, Lortz & Moosdorf-Seidler (2003, p. 3) proposent de faire relever à l'élève les rencontres qu'il a eues avec des étrangers. Ce travail est préparé par une discussion (en langue maternelle) avec toute la classe. Seulement dans un deuxième temps, les élèves remplissent individuellement la feuille correspondante du portfolio (voir illustration n° 2).

Illustration 2. Biographie langagière

Extrait du portfolio de la Hesse

(Legutke, Lortz & Moosdorf-Seidler, 2003, p. 3)

Krumm (2001, p.100 ; 2003) va plus loin dans l'implication affective et intellectuelle de l'élève en suggérant la tâche suivante :

- distribuer à chaque enfant la silhouette d'un corps (voir l'exemple du portfolio du Tyrol, illustration 3),
- faire colorier les différentes parties du corps selon la langue que représente cette partie.

Illustration 3. Biographie langagière

Extrait (modifié) du portfolio du Tyrol

(Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, 2004)

Dans les petites classes (1^{ère} et 2^e année de l'école primaire), les élèves se trouvant en cours d'apprentissage de l'écrit (de la langue maternelle / de scolarisation), l'approche iconographique dominera certainement la démarche pédagogique. On pourrait alors demander aux élèves de faire des collages d'objets et de produits d'autres langues et cultures qu'ils connaissent (par exemple à partir de publicités, cf. illustration 4). Dans les classes supérieures, des mots pourront accompagner les photos et dessins. Cet inventaire pourra être alors le début d'un cahier de vocabulaire illustré.

Illustration 4. Biographie langagière.

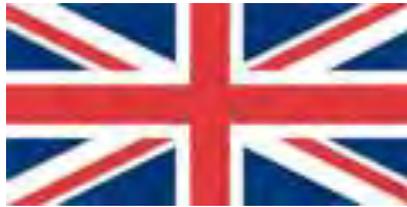
France



Great Britain



Italia



Collage

(notre proposition)

2.2. Passeport des langues

En rapport avec le Cadre et les niveaux de compétences, le passeport des langues propose une vue d'ensemble des performances langagières de l'élève à un moment donné. À l'école primaire, nous pouvons viser le niveau A1, voire A2 du CECRL. À intervalle régulier, l'apprenant le met à jour en auto-évaluant ses progrès dans l'apprentissage de la langue / des langues et de sa culture / ses cultures (cf. illustration 5).

Auto-évaluation, extrait du portfolio du Brandebourg

(Pädagogisches Landesinstitut, 2003, p. 12)

Cette partie est probablement la plus délicate à faire travailler en classe, car trois défis sont à relever :

- a) L'enseignant doit comprendre des échelles analytiques de catégories qui dessinent le contour des compétences, c'est-à-dire les descripteurs qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée : l'étendue du champ lexical, la correction de la langue, l'aisance de la prise de parole, le niveau de l'interaction et sa cohérence (cf. le tableau synoptique dans Conseil de l'Europe, 2001, p. 28). Puis, il doit les articuler avec des échantillons de performances destinés à l'auto-évaluation de l'apprenant et faisant référence aux quatre compétences « comprendre – parler – écrire – lire » (cf. la grille d'auto-évaluation des niveaux communs de compétences, dans Conseil de l'Europe, 2001, p. 26).

- b) Il doit adapter les descripteurs toujours très globaux du CECRL à sa pratique de classe et aux besoins communicatifs de celle-ci.
- c) Il doit se poser la question de comment associer de façon cohérente et efficace l'évaluation institutionnelle (et sommative) avec l'auto-évaluation de l'élève (évaluation formative).

Les méthodologues ne sont pas unanimes quant à savoir si l'enseignant doit compléter le passeport des langues par sa propre évaluation quant à la compétence de la langue étrangère enseignée. Compte tenu des contraintes horaires (un cours de langue de deux à trois heures par semaine en enseignement extensif) et du rythme scolaire (bulletins semestriels, vacances, etc.), nous préconisons une simplification de cette tâche d'évaluation / autoévaluation. Quelque soit son âge, l'élève de l'école primaire est cognitivement capable – après un certain entraînement – de porter un regard critique sur son travail, de l'évaluer. De façon officielle, l'enseignant doit apporter une appréciation des performances de l'élève. Afin d'éviter de rajouter une évaluation institutionnelle et d'empêcher une bureaucratisation inutile de la gestion des apprentissages, il paraît utile de profiter du passeport pour le compléter par l'évaluation des compétences de l'élève dans la langue cible étudiée.

Cependant, il nous semble même opportun d'aller plus loin dans le suivi des apprentissages et l'évaluation formative. Ainsi, nous préconisons la démarche suivante :

- a) Élaborer des descripteurs qui suivent de plus près (que le *Passeports des langues*) les apprentissages et les séquences d'enseignement. Ainsi, l'élève saura mieux comprendre et évaluer ses propres performances. Rappelons que des descripteurs trop globaux sont plus difficiles à apprécier, une progression d'apprentissage est moins perceptible de la part de l'apprenant.
- b) Faire auto-évaluer les élèves après chaque séquence (c'est-à-dire une à deux fois par mois). La première fois, ce travail s'effectue avec toute la classe. Il y a discussion entre élèves et avec l'enseignant ; des exemples précis de maîtrise d'une compétence sont proposés.
- c) Refaire cette auto-évaluation à la fin du trimestre. Elle permet de constater s'il y a eu réellement apprentissage sur un plus long délai.
- d) Apporter en tant qu'enseignant son évaluation des *mêmes* descripteurs.

Afin d'illustrer notre propos, nous avons choisi l'exemple de la salade de fruits. Cette séquence se situe, en général, vers la fin de la première année d'apprentissage. On pourrait mettre dans le *Passeports des langues* la fiche d'évaluation suivante (voir illustrations 6 et 7). Là où l'élève croit maîtriser une compétence (par exemple comprendre la consigne « Épluche les pommes ! » ou prendre part à l'interaction en donnant des consignes comme « Coupe les bananes ! »), il indique la date de son auto-évaluation. L'enseignant la confirme (colonne de gauche sur la fiche).

Illustration 6. Passeports des langues

	La salade de fruits	Datum 1	Datum 2	LehrerIn
	ÉCOUTER – comprendre des consignes : a) donne-moi... b) épluche... / coupe... / mélange...			
1	 a) Ich verstehe, wenn der Lehrer nach Obst fragt.			
				
				
	...			
2	b) Ich verstehe, wenn der Lehrer nach Küchengeräten fragt.			
				
				
	...			
3	 c) Ich verstehe, wenn der Lehrer sagt:			
				
				
	...			

Salade de fruits : grille d'évaluation « comprendre » (en format A4 simplifié et réduit)

Pour une meilleure compréhension de la fiche, nous avons ajouté, ici, le métalangage pour l'enseignant « ÉCOUTER – comprendre des consignes... ». Pour le travail en classe, cette partie n'est pas indispensable. Puisque l'élève entend toutes les interactions en langue cible, il est à conseiller de concevoir la fiche en bilingue ; pour un débutant, la seule utilisation de la langue cible sur la fiche paraît

encore trop difficile⁵. L'enseignant préparera par ailleurs des fiches d'activité pour cette séquence d'apprentissage. La conception de ces fiches suit de près la fiche d'évaluation en prenant comme base les images et structures utilisées en classe. Le surplus en travail est donc limité. Il permet cependant de suivre au plus près les progrès des apprenants.

L'auto-évaluation de la part de l'élève se passe au moment du travail individuel. Cette activité peut se faire éventuellement en tandem. L'enseignant consigne son appréciation environ une fois par mois. S'il n'est plus sûr des performances de l'élève, il le prend à part et l'évalue sous forme d'entretien informel. Rappelons que l'objectif pédagogique est de valoriser les compétences de l'élève d'une façon ou d'une autre, même si l'objectif n'est pas pleinement atteint. Ainsi, toute fiche d'auto-évaluation doit comporter des items paralinguistiques et pragmatiques (voir les items 6 à 8 de l'illustration 7) afin que l'enfant puisse montrer qu'il est capable d'interagir et de participer à la vie de classe. Rappelons que les consignes (les « descripteurs ») des fiches d'évaluation sont conçues toujours de la même manière afin de faciliter leur utilisation.

⁵ Pour ne pas alourdir la lisibilité, le tableau est ici monolingue.

Illustration 7. Passeports des langues

PARLER – prendre part à une interaction : a) donne-moi... s'il te plaît. b) épluche... / coupe... / mélange... s'il te plaît.				
3	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir Obst zu geben.			
				
				
4	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir Küchengeräte zu geben.			
				
				
5	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir beim Zubereiten des Obstsalats zu helfen.			
				
				
6	Ich habe alle Arbeitsblätter « Salade de fruits » bearbeitet.			
7	Ich habe die neuen Wörter und Sätze gezeichnet und mit Schriftkärtchen beklebt.			
8	Ich kann einen « Salade de fruits » zubereiten.			

Salade de fruits : grille d'évaluation « parler » (en format A4 simplifié et réduit)

Avec le *passeport des langues*, l'étudiant et futur enseignant de langue doit apprendre à gérer à la fois de façon souple et économe l'évaluation (l'auto- et l'hétéro-évaluation) informelle et formative (le *portfolio* et son *passeport des langues*) et l'évaluation institutionnelle. Compte tenu du temps disponible pour

l'apprentissage des langues, il paraît difficile de doubler l'évaluation informelle d'une évaluation formelle qu'elle soit formative et / ou sommative. Il est donc nécessaire d'intégrer ses deux types d'évaluation dans une même démarche. Elle demande à l'étudiant un apprentissage pédagogique afin de pouvoir l'expérimenter dans un cadre supervisé de stages en situation. Ainsi, il pourrait apprécier les avantages et limites de ses actes pédagogiques d'évaluation.

2.3. Dossier

Le *dossier* offre à l'élève la possibilité de documenter et d'illustrer, de façon autonome, ses acquis et les expériences linguistiques et culturelles vécues. Il s'agit d'une partie très ouverte de matériaux très divers. Bibeau (2007, p. 1) la décrit de la manière suivante :

Le portfolio, dossier de présentation, donne à voir les meilleures productions de l'élève. C'est celui qui s'apparente le plus au portfolio que l'artiste présente lors d'une entrevue. L'élève est le principal responsable du critérium des travaux. En sélectionnant ses meilleures œuvres à partir de son dossier d'apprentissage, et en justifiant ses choix, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail, à en assurer la régularité et à s'auto-évaluer.

En affichant ses plus belles réalisations, que ce soit lors d'une exposition, sur cédérom ou encore sur le Web, l'élève éprouve un tel sentiment de fierté que le climat de la classe s'en trouve amélioré. L'utilisation de ce type de portfolios a généralement un effet positif sur la motivation de l'élève. Cet usage nous interpelle évidemment quant à la confidentialité des informations et à la protection des renseignements personnels.

Dessin (classe 4, 4^e année d'apprentissage)

(Sedeqi, 2006, p. 77)

En l'occurrence, il peut s'agir de documents suivants :

- un devoir particulièrement réussi,
- un très beau dessin,
- un événement en rapport avec la France (voir illustration 8 : le passage du Tour de France cycliste dans une ville allemande),
- la lettre envoyée à / reçue d'un correspondant (voir illustration 9),
- une recette de cuisine,
- un exercice intéressant,
- ...

Comme les élèves sont habitués à écrire dans leur cahier de français, à y coller les fiches de travail, etc., ils ne se rendent plus compte de leur signification pour l'apprentissage de la langue et de la culture de l'autre pays. L'enseignant peut ainsi sensibiliser les élèves à la qualité et à la valeur (personnel et collectif) d'un travail. Le *dossier* devient une sorte de cahier de vie.

**Voici la porte d'entrée de l'école : c'est par là que
les maîtres et les maîtresses passent
et aussi les classes qui s'en vont au sport ou en sorties.**



Photo reçue des correspondants (classe 3, 3^e année d'apprentissage)

3. AVANTAGES ET LIMITES DU *PORTFOLIO*

Peu de recherches scientifiques ont été menées pour évaluer le travail avec le *portfolio*. Sedeqi (2006) a menée une étude pendant six mois auprès de cinq classes de français⁶ utilisant le portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002). L'échantillon montre que les enseignants ayant participé à l'enquête ont utilisé en moyenne 30% de leur temps du cours pour travailler avec le portfolio ; le démarrage demandant le plus de temps. Il semble que le graphisme agréable et l'interactivité proposée par le portfolio de la Thuringe (coller des documents, colorier, etc.) permet d'impliquer les élèves dans le suivi de leurs apprentissages. L'interview avec ceux-ci confirme cette appréciation, plus particulièrement pour la partie de la *Biographie langagière*. D'après les professeurs, ce sont surtout les **élèves de l'immigration** qui ont profité de cet outil. Ils ont montré leurs multiples compétences langagières ; celles-ci ont pu être reconnues et valorisés (voir l'exemple de l'illustration 1).

3.1. Auto-évaluation

Selon les enseignants, l'auto-évaluation – la partie *Passeport des langues* – a été considérée comme la tâche la plus difficile pour les élèves, car cette technique leur

⁶ Les élèves ayant participé à l'enquête sont en quatrième année d'apprentissage ; il s'agit d'un enseignement extensif de deux heures de français par semaine, dans la région de Karlsruhe (Allemagne). L'auteur a évalué 70 portfolios, il a fait passer un questionnaire aux enseignants et effectués des interviews avec ces derniers et les élèves.

était inconnue jusqu'alors. Même si l'aide méthodologique est appropriée – comme l'utilisation des émoticônes (voir illustration 10) –, les descripteurs posent un réel problème comme le montre l'exemple du « savoir parler » de l'illustration 11 : Que veut dire « Avec des phrases simples, je peux parler de moi, de ma famille et de mes passe-temps » ? Pour un élève d'école primaire, les différents niveaux de compétence et leur intitulé restent incompréhensibles car trop vagues. Les élèves, d'après l'enquête (Sedeqi, 2006, p. 56), ont cependant le plus plébiscité cette partie du *Portfolio*, car elle permettrait de voir leur niveau, de constater leur progression.

Illustration 10. Passeport des langues.

Aides méthodologiques, extrait du portfolio de la Thuringe

(Thüringer Kultusministerium, 2002, p. 12)

L'appréciation de la part des élèves ne nous empêche pas d'émettre quelques réserves quant la construction même de l'auto-évaluation. Prenons l'exemple du dit niveau B2 de l'illustration 11 : « Je peux parler de nombreux sujets qui m'intéressent. » du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002). Rappelons que dans le CECRL, ce niveau intermédiaire de la « discussion informelle (entre amis) » est défini comme suit :

« [...] Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses. [...] ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 63)

Auto-évaluation du savoir parler, extrait du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002) remplis par un élève

(Sedeqi, 2006, p. 70)

Il est à supposer que le descripteur du portfolio en question se veut un résumé de cet item du *Cadre*. Les auteurs du CECRL le commentent de la manière suivante :

[...] être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple : parler avec naturel, aisance et efficacité ; comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ; prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 33)

Nous nous interrogeons à plusieurs niveaux :

- Les auteurs du portfolio de la Thuringe avaient-ils réellement envisagé qu'un élève puisse atteindre le niveau B2 ? Peut-être ont-ils visé le plurilinguisme de certains élèves (immigrants). La grille d'auto-évaluation serait alors un tableau à trois entrées : langue choisie – descripteur de niveau – progression (= date). Sans parler du manque de place pour répertorier plusieurs langues, il est fort à douter qu'un élève de cet âge puisse gérer une telle (auto-)évaluation.
- Est-ce que les enseignants sont formés afin de saisir et de comprendre dans ce condensé la complexité du niveau B « Discussion informelle » ? Nous pensons que les auteurs du portfolio surestiment l'investissement des enseignants.

Une telle démarche ne peut qu'induire des erreurs d'évaluation comme le montre l'auto-évaluation du savoir parler d'un élève (voir illustrations 11).

Cette critique ne met pas en question l'idée même de présenter une grille simple de progression langagière. Il suffit de tenir compte des réels progrès qu'un élève peut faire dans une langue étrangère à l'école primaire. Le niveau A1 du CECRL devrait couvrir les deux (voire quatre) années de l'enseignement précoce des langues.

Le portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale nous paraît aller dans ce sens (voir illustrations 12 et 13).

Illustration 12. Passeport des langues

*Auto-évaluation, extrait du portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale
(Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommer, 2001, p. 6)*

Illustration 13. Passeport des langues

Auto-évaluation, extrait du portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale

(Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2001, p. 7)

Un autre écueil qu'on rencontre parfois à l'école primaire est la réduction de l'acte de communication à des listes de mots à apprendre. Parfois, le *Passeport des langues* paraît renforcer cette pratique lorsqu'il demande à l'élève d'indiquer seulement des mots ou un topogramme de type *Mind Map* (voir l'exemple des illustrations 14 et 15). Cette démarche est due, à notre avis, à une confusion fréquente entre les notions didactiques suivantes : « objectif », « compétence linguistique » et « fonction langagière ».

Illustration 14. Passeport des langues

Auto-évaluation, extrait du portfolio de la Basse-Saxe

(Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung, 2003, p. 6)

D'après les enseignants interrogés dans l'enquête de Sedeqi (2006), la pratique d'auto-évaluation n'est pas très répandue à l'école. En formation initiale des enseignants de langue, nous devons donc plus particulièrement nous focaliser sur cet aspect : apprendre aux étudiants à s'auto-évaluer et leur apprendre la méthodologie de l'auto-évaluation afin qu'ils puissent l'expliquer à leurs élèves.

Illustration 15. Biographie langagière.

Extrait du portfolio de la Rhénanie-Palatinat (Reviol, 2004, p. 6)

3.2. Autonomie et stratégies d'apprentissage

Le *portfolio* induit une certaine **autonomie** quant au suivi et à la gestion des apprentissages. Les enseignants interrogés par Sedeqi (2006) constatent que le *Portfolio* seul n'amène pas les apprenants à être plus autonome. Ce constat est probablement dû au fait que cette autonomie est cantonnée à ce seul outil. Pour amener les élèves vers plus d'autonomie, celle-ci devrait trouver son application dans d'autres domaines de la vie de classe : utilisation des fichiers autocorrectifs, d'un plan de travail, des tâches différenciées selon le niveau de compétence, des responsabilités et fonctions assumées par l'élève, un conseil de classe, etc. Le *Portfolio* serait alors un outil parmi d'autres menant l'apprenant à une plus grande indépendance dans le travail. Une telle autonomie rendrait l'organisation du cours plus transparent, ouvrirait des espaces de liberté et permettrait mieux de tenir compte des intérêts et propositions des élèves. Elle fera également évoluer le rôle de l'enseignant.

La réflexion sur les stratégies d'apprentissage a été pour de nombreux enseignants une nouvelle démarche. Il semble qu'elle a été plus particulièrement bénéfique pour les élèves dits « faibles ». Les aides méthodologiques pour améliorer les stratégies d'apprentissage des élèves sont généralement appropriées (cf. illustrations 10 et 16). Les élèves interrogés rapportent avoir trouvé encore d'autres stratégies. En général, ils apprécient ce travail de réflexion parce qu'ils découvrent des questions auxquelles ils n'auraient jamais pensé auparavant.

Aides méthodologiques, extrait du portfolio de la Thuringe

(Thüringer Kultusministerium, 2002, 19)

3.3. Documentation des apprentissages

Les enseignants de l'enquête de Sedeqi (2006) indiquent également que les élèves ont seulement utilisé le *Dossier* du *Portfolio* lorsqu'on les incitait, et de façon répétée, pour collectionner leurs « meilleurs travaux ». Pour que le *Dossier* fasse sens pour l'élève, il faut probablement mieux articuler le portfolio avec le cahier où l'apprenant note ses devoirs, etc. tout en évitant de faire un simple doublon de l'un ou de l'autre. Comme les activités pédagogiques ont souvent un caractère manuel, il faudrait probablement compléter ce *Dossier* par une pochette transparente où

l'élève insère ses collages, dessins, etc.⁷. Les élèves présentent cette documentation, car elle permet de montrer les travaux réalisés aux autres.

3.4. Limites et perspectives du travail avec le portfolio

Le Portfolio entre de plus en plus dans les mœurs et pratiques de classe. Quelques constats sont à faire et qu'il s'agit de faire ressortir lors de la formation initiation :

- Les versions du *Portfolio* sont toutes monolingues et souvent surchargées d'écrit (consignes, explications, etc.). Il y a à réfléchir si on ne peut pas faire un effort pour réduire la partie explicative et concevoir un portfolio bilingue (la langue de l'école et la langue d'apprentissage). Si les enseignants de l'enquête disaient passer 30% des 90 minutes d'apprentissage hebdomadaire à travailler avec le *Portfolio*, donc souvent en langue 1, il serait peut-être utile de demander à ce que les élèves soient exposés davantage à la langue cible.
- Les descripteurs de certains *Passeports des langues* devraient parfois être plus précis et simples afin d'être compris par des enfants. L'élève ne peut pas évaluer son parcours sur une durée trop longue, avec des indications trop générales. La progression devrait davantage suivre celle qu'un élève peut parcourir en deux, voire quatre ans de langue, l'échelle de progression suivant alors de plus près son rythme.
- Quelques *Portfolios* proposent, en fin de cahier, une évaluation des compétences assurée par l'enseignant (cf. le Portfolio de la Thuringe). La question est de savoir pourquoi l'enseignant n'évalue pas selon la même grille, la même échelle que l'élève. L'apprenant serait gagnant, car il pourrait mieux apprécier sa propre évaluation. Cette démarche soulève le problème de l'évaluation sommative (le bulletin semestriel). Quel est le rapport entre l'évaluation / l'auto-évaluation formative (le *Portfolio*) et l'évaluation officielle ? Comment éviter une surcharge de séquences d'évaluation au cours de l'apprentissage ?⁸

En didactique des langues, il arrive parfois que les méthodologues « inventent » ce qui existe depuis longtemps en pédagogie... L'exemple du portfolio est frappant à plusieurs titres : en pédagogie Freinet, l'auto-évaluation et le suivi des apprentissages sont bien connus sous la notion de « plan de travail » (voir un exemple de 1936, illustration 17) et de « Livre de vie », désignant ici le *Dossier* du

⁷ Cf. les propositions des enseignants dans Sedeqi (2006, p. 53)

⁸ La question de la correction linguistique (voir la transcription phonétique de « Champs Élysées » dans l'illustration 8) ne nous semble pas être un réel problème. Le mot n'a certainement pas encore été abordé en classe. De même, la langue qu'utilise l'élève dans le *Portfolio*, sera parfois la langue de l'école / la langue maternelle et non pas obligatoirement la langue cible.

Portfolio : les « Couleurs de compétences » (cf. l'exemple de Geffard 2002-03), s'appellent ici *Passeport*, etc.

Illustration 17. Plan de travail de 1936

(Freinet 1975, p.70)

Pour la classe de langue, des praticiens s'inspirant également des techniques de la pédagogie Freinet, ont élaboré, dans l'esprit du portfolio des langues, des outils en phase avec la vie de classe et une plus grande autonomie de la gestion des apprentissages (cf. Schlemminger & coll., 2008). L'illustration 18 montre la prise en charge de différentes tâches, appelées « les métiers », par les élèves en associant les compétences langagières et les savoir-être.

Illustration 18. « Les métiers »

Compétences langagières / savoir être	Tâches	Actes de paroles attendus
Jaune		<i>Pas de paroles propres au métier. L'élève doit comprendre ce que l'enseignant lui demande de faire.</i>
1	Nettoyeur du tableau Il nettoie le tableau noir avant / après le cours.	<i>P Merci pour le nettoyage du tableau.</i>
2	Bibliothécaire Après chaque cours, il range les documents (livres, fichiers, etc.) qui sont à la disposition de toute la classe. Tous les dix jours ou lorsque c'est nécessaire, l'enseignant fait le point.	<i>P Est-ce que tu as rangé tous les livres ? Tous les livres sont-ils rangés ? E Oui.</i>
Orange		<i>L'élève sait dire des phrases élémentaires en rapport avec le contexte immédiat.</i>
1	Contrôleur Au début du cours, après les salutations et la météo, il fait l'appel. L'enseignant note les élèves absents dans le cahier de texte.	<i>Qui est absent ? [D'autres élèves lui nomment éventuellement les absents.] [Prénom] est absent(e) / sont absents.</i>
2	Ramasseur de feuilles À chaque fois que le professeur le lui demande, il ramasse les feuilles, cahiers, etc.	<i>Tu me donnes ta feuille / ton cahier / ..., s'il te plaît. Merci.</i>
Vert		<i>L'élève sait dire des phrases plus complexes en rapport avec le contexte immédiat.</i>
1	Météorologue Au début du cours, il indique le temps qu'il fait.	<i>Aujourd'hui, il fait beau / il pleut / il y a du vent / il neige. Aujourd'hui, il fait froid / il fait chaud.</i>
2	Jardinier Il s'occupe des plantes de la classe, les arrose, etc.	<i>Faut-il arroser [le nom de la plante] ?</i>
3	Responsable du calendrier des anniversaires Il félicite les élèves dont c'est le jour d'anniversaire.	<i>Aujourd'hui nous sommes [jour], le [date] [mois]. C'est l'anniversaire de [prénom]. Joyeux anniversaire [[prénom]]. [avec la classe, il chante] " Joyeux anniversaire, chère [prénom], joyeux anniversaire. "</i>

Bleu		<i>L'élève sait parler plus librement, en rapport avec le contexte immédiat.</i>	
1	Responsable du calendrier des prénoms et des fêtes	Il félicite les élèves dont c'est fête du saint qui porte son prénom.	<i>Aujourd'hui nous sommes [jour], le [date] [mois]. C'est la fête de [nom du Saint]. [s'adressant à l'élève qui porte ce prénom] : Bonne fête, [prénom]</i>
2	Gardien du temps	Il annonce le début et la fin du cours.	<i>Il est [...] heures. Le cours commence. Dans trois minutes, c'est la fin du cours.</i>
3	Responsable de la fin du cours	Juste avant la sonnerie, il fait le bilan du cours.	<i>Qui a " nuages " ? Qui a " soleil " ? Merci et au revoir. À la prochaine !</i>
Marron		<i>L'élève sait parler librement dans des situations concrètes.</i>	
1	1^{er} Responsable de la propreté et du rangement	Il veille à la propreté de la classe. Il est également responsable du rangement des tables et des chaises suite à une activité qui a demandé leur déplacement. Il dit juste avant la fin du cours :	<i>[prénom], tu n'as pas ramassé les papiers / tes livres / ton classeur. Peux-tu le / les ramasser, s'il te plaît ? [prénom], tu n'as pas rangé ta chaise / ta table. Peux-tu la ranger ?</i>
2	Responsable du tableau des métiers	Une fois tous les 15 jours, il y a une réunion des métiers. Il préside cette réunion et met à jour le tableau des métiers.	<i>La réunion des métiers est ouverte. (a) Critique des métiers : Qui veut critiquer un métier ? (b) Changement de métier : Qui veut changer de métier ? Qui veut faire le métier de... [à l'ancien responsable du métier] Veux-tu proposer un nouveau responsable ? [Prénom], tu es / fais...</i>

(Mangold-Siepe & Méron-Minuth, 2005)

Une version *simplifiée* pourrait être proposée à l'apprenant.

Illustration 19 « Mes métiers »

Fiche de l'enseignant [raccourcie]

(Schlemminger 2004)

Ces réflexions ne mettent pas en question l'outil du Portfolio ; elles l'intègrent, au contraire, dans un horizon pédagogique plus large. Elles ouvrent la méthodologie du cours de langue et insèrent le Portfolio dans de nouvelles pratiques de classes orientées vers une responsabilisation et une autonomie de l'apprenant. Le Portfolio ne prendra tout son sens dans une pédagogie de langue renouvelée : les outils de l'Éducation nouvelle (Reformpädagogik), présentés ici, vont dans ce sens.

C'est également dans cette direction que doit viser la formation des enseignants : élargir l'horizon vers d'autres pratiques pédagogiques innovantes.

4. LE CECRL POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS

Il est utile d'apprendre aux futurs enseignants comment utiliser le *Cadre* dans la classe de langue. Mais il s'agit aussi de le faire expérimenter et de l'appliquer quant aux apprentissages langagiers de ces mêmes étudiants. Les objectifs de la formation au CECRL pour l'étudiant et pour l'enseignants restent exactement les mêmes que ceux pour les élèves annoncés chapitre 1.2 de cet article, complétés par l'item « savoir analyser le niveau des productions d'autres apprenants ».

En ce qui concerne la formation des enseignants à l'auto-évaluation de leurs propres compétences, nous nous focalisons ici sur le *Journal de formation* et sur l'initiation à l'évaluation de productions orales et écrites d'autres étudiantes / élèves.

4.1. Le journal de formation

Depuis une dizaine d'années, le journal comme outil de travail a fait son entrée dans l'université et plus particulièrement dans la formation des enseignants (cf. entre autres : Bräuer 2000 ; Imhof, 2006 ; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007) et de leur pratique d'enseignement (Stern, 1999 ; Gruwell, 2007).

Illiade (2009) distingue les journaux centrés sur la personne, les journaux se donnant un objet extérieur (journal de bord, de voyages, de lecture...), les journaux pédagogiques, les journaux d'enquête (le journal institutionnel, de recherche et ethno-sociologique) et le méta-journal explorant d'autres journaux (cf. aussi Hess 1998 et 2009).

La pratique diariste que nous proposons fait partie des journaux pédagogiques⁹. Illiade (2009, p. I) le définit de la manière suivante :

Le journal [de formation], partant des questionnements du sujet, complète la démarche d'une pédagogie scientifique en rassemblant observation, confrontation à la réalité, procès du passage du vécu au conçu (élaboration des concepts, de l'abstrait, etc.). Permettre à un apprenant d'entrer dans une pratique diaire [...], c'est lui offrir un outil d'exploration et de conscientiser sa subjectivité dans un rapport réflexif à la réalité, tant au niveau de sa construction identitaire, que de ses implications [...].

⁹ En effet, en pédagogie, le journal dispose d'une longue tradition comme le montre celui de Johann Heinrich Pestalozzi ; rappelons le journal *Sources de réflexion, sujets de prières, actions de grâces ou tableau chronologique d'événements qui m'intéressent* de Jean-Frédéric Oberlin, le journal tenu par Raymond Fonvieille, etc. Souvenons-nous également que de nombreux enseignants et éducateurs ont suscité chez les jeunes l'écriture de journaux ; les plus connus étant Janusz Korczak et Célestin Freinet avec son « Cahier de vie ».

Dans ce sens, nous entendons par un *journal de formation* d'un étudiant en langue et futur enseignant de langue un écrit diaristique où il note ses pratiques et habitudes langagières, ses observations et remarques concernant son propre processus d'apprentissage en L1, L2, etc. Cet écrit se distingue cependant du journal intime par son caractère professionnel : le moment d'autoscopie est pénétré par sa volonté de compréhension de l'appropriation d'une langue. Ainsi, l'auteur confronte ses expériences à d'autres pratiques langagières socialisées et à des concepts et théories qu'il rencontre dans sa formation universitaire. À l'instar d'un portfolio, il complète son journal par des documents se rapportant à son vécu de locuteur. Le journal prend l'aspect d'une « écriture impliquée » ; c'est outil méthodologique révélateur des temporalités et des processus d'appropriation de langues. Sur le plan du support, il peut prendre la forme d'un cahier papier, d'une version électronique (Bäcker 2008 ; Hess et coll., 2009), d'un blog personnel...

Les contraintes d'un *journal de formation* sont l'obligation d'une écriture régulière, tout au long des études. Les étudiants sont amenés à accepter un droit de regard d'autrui et des moments d'échange institutionnalisés. Ce journal fait partie de la validation d'un module, mais n'est pas noté. L'écriture se fait principalement en langue cible, ici, le français (L2/L3).

Résumons les objectifs que nous fixons à travers le *journal de formation*. Les étudiants doivent :

- appréhender le / leur processus d'appropriation de langue(s), au travers la position du diariste, dans la formation, dans la classe de langue (lors du stage en responsabilité), au sein des groupes sociaux formels (le séminaire, etc.) et informels en situation de communication exolingue, endolingue et bilingue, en milieux d'acquisition hétéro- et homoglotte... ;
- explorer et devenir conscient de la / de sa subjectivité dans un rapport éducatif, de transmission de savoirs et de savoir-faire linguistiques ;
- entrer, par le biais de l'écriture impliquée, progressivement dans une écriture réflexive, puis scientifique ;
- comprendre que le journal constitue une évaluation formative de leur processus d'appropriation de langue(s).

Somme toute, on pourrait dire que le *journal de formation* correspond, *grosso modo*, aux différents éléments du *Portfolio* du CECRL des élèves, élevé au rang d'un outil universitaire d'observation, de réflexion et d'(auto-)évaluation.

4.2. Formation à l'évaluation des productions orales et écrites de locuteurs allophones

Dans la formation des étudiants en FLE, nous proposons la démarche suivante :

1. Présentation **vidéo** de **productions orales** d'apprenants de différents niveaux de français langue étrangère. (Nous avons recours aux vidéos du CIEP 2008.)
2. Analyse **intuitive** des niveaux des apprenants.
3. Analyse **raisonnée** par domaine de compétence.
4. Exposé d'étudiants sur les différents **aspects du CERCL**.
5. Analyse et évaluation **détaillées** d'une production orale selon le CERCL.
6. Présentation de **productions écrites** d'apprenants de différents niveaux.
7. Analyse et **évaluation détaillées** d'une production écrite selon le CERCL.

Pour l'analyse raisonnée des compétences langagières, nous proposons, en référence au CECRL, la grille suivante (voir illustration 20).

Illustration 20. Compétences langagières

- | | |
|---|---|
| 1. Compétence lexicale
Étendue du vocabulaire
Maîtrise du vocabulaire | 5. Compétence phonologique
Maîtrise du système phonologique
Compétence sociolinguistique
Correction sociolinguistique |
| 2. Compétence grammaticale
Correction grammaticale | 7. Compétence pragmatique |
| 3. Compétence sémantique
Sémantique lexicale
Sémantique grammaticale
Sémantique pragmatique | 8. Compétence discursive
Souplesse
Tours de parole
Développement thématique
Cohérence et cohésion |
| 4. Compétence orthoépique
Maîtrise de l'orthographe | 9. Compétence fonctionnelle
Aisance à l'oral
Précision |

Nous attendons de la part de l'étudiant une analyse et évaluation détaillées d'une production orale comme le CIEP le propose (voir illustration 21).

Illustration 21. « Deborah (Brésil) »

Deborah est capable d'effectuer une tâche simple et familière : se présenter. Elle peut parler de ses goûts et activités en vacances dans plusieurs contextes ; elle évoque son pays sous plusieurs aspects, politiques, touristiques, climatiques. Un contenu prévisible dans l'ensemble.

Elle est donc capable de « *se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible* » (voir grille des critères supplémentaires ; niveaux plus). Elle peut relier des groupes de mots par des connecteurs simples « et », « mais » et sait utiliser « parce que » pour justifier une affirmation.

Sur le plan de l'Étendue, elle correspond au niveau A2+. Elle a un vocabulaire élémentaire. Elle cherche ses mots, fait des répétitions et il lui faut « *trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication* » (voir grille des critères supplémentaires : niveaux plus), mais elle « *se débrouille* ». Par exemple, elle fait une paraphrase pour exprimer le changement de politique du président brésilien « il a trouvé un chemin meilleur pour conduire le pays » et elle accompagne le mot « conduire » d'un geste évocateur. Parfois, elle utilise une expression bien mémorisée comme « mon pays me manque » ou « je sais pas quand je peux y aller ».

Elle est également de niveau A2+ en ce qui concerne l'aisance car elle « *peut se débrouiller dans des échanges de routine sans effort excessif, malgré des hésitations et des faux démarrages évidents* » (voir grille des critères supplémentaires : niveaux plus). Elle s'auto-corrige parfois « Paris fait très chaud/ très froid ; history/histoire ». Lorsqu'elle ne sait pas exactement comment dire, elle fait une paraphrase avec geste à l'appui : « conduire / diriger ».

Sur le plan de la correction, on remarque des erreurs telles que « Paris, c'est merveilleuse », l'absence aléatoire d'article devant un nom de pays, « Brésil fait chaud », l'absence d'anaphorique « en » et des difficultés avec les prépositions. Quand elle n'utilise pas la négation « ne », c'est plus une marque d'oralité en contexte d'apprentissage d'immersion. Dans une syntaxe où le risque n'est pas présent, généralement, elle « *utilise des structures simples correctement.* » (tableau 3 du CECR).

Elle interagit en posant des questions très simples et stéréotypées mais cela permet de poursuivre une conversation même si « *la participation à une discussion libre est assez restreinte* ». Elle coupe son interlocutrice une fois mais se conduit de manière tout à fait appropriée sur le plan social en lui souhaitant la bienvenue au Brésil. Elle s'appuie sur son discours pour maintenir la conversation. « Ah, tu n'aimes pas ? » (Athènes).

(CIEP, 2008, p.15)

Quant à l'analyse et évaluation détaillées d'une production écrite, nous prenons l'exemple d'un écrit d'élève (voir illustration 22).

*Illustration 22. Texte d'élève d'une classe DEL2 d'histoire,
4e année de collège, 2e année de cours bilingue*

(Geiger-Jaillet & coll., 2011, p.138)

Nous proposons la correction suivante (cf. aussi Geiger-Jaillet et coll., 2011, p.138-139). Il s'agit d'un devoir écrit dans le cadre d'une discipline (histoire-géographie) enseignée en L2 (DEL2), ici le français, niveau B1. Nous devons donc distinguer la forme linguistique du contenu disciplinaire. Nous relevons quatre catégories d'erreurs :

- a) des erreurs de vocabulaire technique et discursives que l'élève en question est capable de corriger lui-même compte tenu de son niveau de langue :
 - « acheter des *actionnes » : une interférence avec l'allemand (→ « acheter des actions ») ;
 - « le paysan » : en langue technique, on parle d'agriculteur ;
- b) des erreurs de vocabulaire technique et des erreurs discursives que l'élève ne peut corriger lui-même :

- « les paysans sont *assis sur les pommes de terre » : une interférence avec une expression idiomatique de l'allemand (→ « les agriculteurs n'ont pas pu vendre leurs pommes de terre ») ;
 - « Mais l'industrie ne fait pas de bénéfice... » : erreur de liaison argumentative (→ « cependant l'industrie [automobile]... ») ;
 - « les actionnaires *donnent leurs *actionnes dans le commerce d'actionnes pour les vendre » : traduction littérale de l'allemand (→ « Les actionnaires vendent leurs actions sur le marché boursier. »)
- c) des erreurs formelles :
- « *sur la rue » (→ dans la rue) ;
- d) des erreurs de style ou de registre :
- « l'agriculture a produit trop de produits agricoles » (→ « l'agriculture a trop produit »)
 - « l'auto » (→ « la voiture »).

Par rapport aux objectifs du cours, il faut relever que l'élève a su énumérer et présenter un bon nombre d'éléments expliquant la crise économique de 1929. Au niveau des contenus généraux, nous pourrions parler d'un travail de bonne qualité. Quant aux savoirs proprement disciplinaires, trois sources de la crise – (a.) la surproduction agricole et la chute des prix ; (b.) la surproduction de l'industrie automobile ; (c.) la chute des prix des actions) – sont développées et étayées par des arguments. Deux de ces arguments (« les paysans sont *assis sur les pommes de terre » / « les actionnaires *donnent leurs *actionnes dans le commerce d'actionnes pour les vendre ») restent cependant incompréhensibles pour un francophone (non bilingue en allemand). Les raisonnements (a.) et (b.) sont donc partiellement caduques. Nous n'avons pas d'éléments pour expliquer cette lacune que nous considérons comme sérieuse. N'y avait-il pas un entraînement langagier suffisant aux savoirs disciplinaires ? L'élève a-t-il mal développé son potentiel en langue cognitivo-académique ? – Somme toute, il s'agit d'un travail très correct avec quelques lacunes.

CONCLUSION

Il s'avère que la formation au travail pédagogique avec le portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes de FLE reste intimement liée à l'appréhension qu'ont les étudiants, futurs enseignants de FLE, de leur propre processus d'apprentissage du français. C'est seulement lorsqu'ils ont su décrire leur propre démarche d'appropriation de la langue cible, qu'ils ont compris et une mené une réflexion à ce sujet, qu'ils sauront guider celle des élèves. Ils sauront alors mettre en place dans la classe de langue des outils appropriés d'autoévaluation et de réflexion sur le processus complexe qu'est l'apprentissage d'une langue vivante.

RÉFÉRENCES

- Bäcker, Heike. (2008). « Dear Diary... Das E-LINGO-Lerntagebuch als Spiegel der professionellen Entwicklung ». Dans M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (dir.), *E-Lingo: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang* (p.84-90). Tübingen.
- Barucki, H. & Wilschke, U. (2006). *Zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio in der Grundschule – Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen*. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Bibeau, R. (2007). « A chacun son portfolio numérique. » *Clic. (Bulletin collégial des technologies de l'information et de la communication)*, 65, 1-7. <https://bulletin clic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach Verlag.
- CIEP. (2008). *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du CECRL*. CIEP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2004). *Portfolio européen des langues. Principes et lignes directives avec notes explicatives*. Strasbourg.
- Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (dir.). 2004. *Europäisches Sprachenportfolio für Schülerinnen und Schüler von 9 bis 11 Jahren*. Deutsches Schulamt.
- Freinet, C. (1975) [1964]. *Les techniques Freinet et l'École moderne (7^e éd)*. Armand Colin.
- Geffard, P. (2002-2003). *Mes progrès. Niveau CP-CE1*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://pig.asso.free.fr/Textes.dir/MPCycle2.pdf.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. & Le Pape Racine, Ch. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Lang.
- Gläser-Zikuda, M. & Tina H. (dir.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Klinkhardt.
- Groß, Ch. (2006). *Die Arbeit mit einem Sprachenportfolio in der Grundschule. - Ein Unterstützungsangebot für Lehrkräfte - BLK-Verbundprojekt: Sprachen Lehren und Lernen als Kontinuum. Schulpraktische Strategien zur*

Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem.
<https://docplayer.org/23515741-Die-arbeit-mit-einem-sprachenportfolio-in-der-grundschule.html>.

- Gruwell, E. (2007). *The Freedom Writers Diary: How a Teacher And 150 Teens Used Writing to Change Themselves And the World Around Them*. Crown Publishing Group.
- Hess, R., Illiade, K. & Weigand, G. (2009). Le journal de lecture et l'enseignement en ligne . Dans Sun-Mi K. (dir.). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie* (p.129-141). De Boeck, p. 129-141.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal*. Anthropos.
- Hess, R. (2009). *Die Praxis des Tagebuchs: Beobachtung - Dokumentation - Reflexion*. Waxmann.
- Illiade, K. (2009). *Le journal pédagogique, une éducation tout au long de la vie. L'université qui change* (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Paris 8, Vincennes-Saint Denis.
- Imhof, M. (dir.) (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. Der Andere Verlag.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen”. Dans N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst (dir.). (2003). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* (p.1-5). Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht .
- Lallement, B. & Pierret, N. (2007). *L'essentiel Du CECR pour les langues - Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*. Hachette.
- Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern. (dir.). (2001). *Mein Fremdsprachenpass*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Lefranc, Y. (2012). De la didactique institutionnelle à l'alterdidactique ? À propos d'un ouvrage de J.-C. Béacco. *Éducation et société plurilingues* 32, p. 71-81.
- Legutke, M., Lortz, W. & Moosdorf-Seidler, I. (2003). *Mein Sprachenportfolio*. (5 Hefte). Frankfurt am Main Hessisches Kultusministerium. <https://docplayer.org/24124336-M-e-i-n-s-p-r-a-c-h-e-n-p-o-r-t-f-o-l-i-o-name-schule.html>.
- Lippelt, B., Willgeroth, U. & Windolph, E. (2002). Portfolio in der Grundschule in Niedersachsen. *Fremdsprachenunterricht*, 46(55), p. 272–277.

- Mangold-Siepe, E. & Méron-Minuth, S. (2005). Les métiers dans la classe. Dans H. Vortmann & E. Werlen (dir.), *Die neuen Bildungsstandards für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Sofort einsetzbare Aufgaben mit Lösungen und Erläuterungen für Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch*. Forum Verlag Herkert.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. & Puren, Ch. (2019). *CECR : par ici la sortie!*, Éditions des archives contemporaines.
- Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (dir.) (2003). *Dieses Porfolio ist für Dich*. Hannover.
- Pädagogisches Landesinstitut (dir.) (2003). *Meine Sprachenmappe. Ein Sprachenportfolio für jede Altersgruppe. Materialien für den Einsatz in der Grundschule. Erprobungsfassung* Pädagogisches Landesinstitut. <https://docplayer.org/21482122-Meine-sprachenmappe-ein-sprachenportfolio-fuer-jede-altersgruppe-materialien-fuer-den-einsatz-in-der-grundschule.html>.
- Reviol, Th. (dir.) (2004). *Mein erstes Sprachenportfolio*. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. <https://silo.tips/download/mein-erstes-sprachenportfolio>.
- Schlemminger, G. (2004). *Mes métiers. Fiche de l'enseignant*. Pädagogische Hochschule.
- Schlemminger, G. & Mangold-Siepe, E. (2008). Lernerautonomie und Frühsprachenunterricht. Dans G. Schlemminger (2008), *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung* (p.99-106). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sedeqi, G. (2006). *Reflexion im Umgang mit Sprachen. Erprobung und Auswertung des Thüringer Sprachenportfolios für Grundschulen im Frühsprachenunterricht Französisch Kl. 4 - unter besonderer Berücksichtigung von Migrantenkinder* (thèse de master non-publiée, Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe).
- Springer, C. & Longuet, F. (2020). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines.
- Stern, O. (1999). Arbeit mit Lernjournalen. Dans O. Stern & coll. *Französisch - Deutsch : zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I - nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (p.36-42). Rüegger.

Thüringer Kultusministerium (dir.). (2002). *Europäisches Sprachenportfolio (ESP)*. Thüringer Kultusministerium.

L'auteur

Gérald Schlemminger est professeur des universités émérite de la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne). Il continue à assurer des cours dans son établissement. Il est co-directeur du Collège doctoral trinational « Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel » et encadre actuellement huit thèses (en cotutelle ou en co-direction). Ses disciplines de référence sont : Sciences du langage : acquisition des langues, bilinguisme scolaire. Didactique des langues et de l'enseignement bilingue (DEL2). Sciences de l'éducation : Éducation nouvelle. Sciences et technologies de l'information : réalités virtuelles et apprentissages, enseignement via vidéoconférence.

Courriel

schlemminger.gerald@gmail.com

PRATIQUE DE CLASSE

APPRENDRE SUR LA PLATEFORME *PARKUR* LA LANGUE DE LA VIE QUOTIDIENNE, SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES ET DE SPECIALITE A L'AUNE DU CECRL ET SON VOLUME COMPLEMENTAIRE

Alfredo SEGURA TORNERO, Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete
(Espagne)

Résumé

Le projet DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe), financé par la Commission européenne avec des fonds du programme Erasmus+, a comme objectif principal le développement d'un programme multilingue -linguistique et interculturel- de préparation en ligne avec tutorat destiné à la formation de jeunes européens de moins de trente ans. Un autre objectif principal de DELCYME est d'aider à développer les compétences et le savoir-faire des jeunes européens dans des projets de mobilité professionnelle en contextes multilingues.

DELCYME est un projet de recherche piloté par l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) à Paris/Berlin et le CAVILAM Alliance Française de Vichy (France) et qui réunit d'autres partenaires : l'Université de Milan (Italie), l'Université de Castille-La Manche (Facultés d'Education d'Albacete et de Cuenca), en Espagne, le Carl Duisberg Centrum d'Allemagne et l'association SEMPER AVANTI de Pologne.

*Le projet DELCYME a construit la plateforme d'apprentissage en ligne *PARKUR*, qui offre des modules de formation en cinq langues (français, allemand, italien, polonais et espagnol) pour que des jeunes étudiants (formation professionnelle, universitaires, stagiaires...) préparent leur séjour dans l'un des pays parlant les langues impliquées de façon autonome, mais toujours guidés par une équipe de tuteurs formée dans le cadre du projet et qui accompagne les apprenants, les conseille dans leur parcours d'apprentissage et crée des liens entre eux, à travers un véritable réseau social d'apprentissage actif et collaboratif en ligne.*

*Notre contribution souhaite expliciter comment *PARKUR* parvient à faire travailler avec une même méthode, la langue de la vie quotidienne et celle sur objectifs spécifiques et de spécialité à l'aune du CECRL et son Volume Complémentaire.*

Abstract

The DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe) project, funded by the European Commission with funds from the Erasmus+

program, has as its main objective the development of a multilingual -linguistic and intercultural- online preparation training that includes tutoring for young Europeans under the age of thirty. Another important objective of DELCYME is to help develop the skills and know-how of young Europeans in professional mobility projects in multilingual contexts.

DELICYME includes a research project piloted by the OFAJ (Franco-German Office for Youth) in Paris/Berlin and the CAVILAM Alliance Française of Vichy (France); it also brings together other partners: the University of Milan (Italy), the University of Castilla-La Mancha (Faculties of Education of Albacete and Cuenca in Spain), the Carl Duisberg Centrum (Germany) and the SEMPER AVANTI Association (Poland).

The DELICYME project relies on an online learning platform PARKUR, which offers training modules in five languages (French, German, Italian, Polish, and Spanish) for young students (vocational training, academics, trainees, etc.) to prepare for their stay in one of the host countries. It involves developing autonomous learning as well as social networking: as such a team of tutors trained within the framework of the project accompanies the learners, advises them in their learning path, and creates links between them, through active networking and collaborative online learning.

Our contribution wishes to explain how PARKUR manages to work with a common framework to include the teaching of language for everyday life, as well as for specific and specialty objectives in the light of the CEFR and its Complementary Volume.

Mots-clés

descripteur, objectifs spécifiques, langue de spécialité, apprentissage en ligne, formation professionnelle

Keywords

Descriptor, specific purpose, specialty language teaching, online learning, vocational training

INTRODUCTION

Nul doute que la construction européenne passe, aujourd'hui plus que jamais, par la mobilité de ses citoyens, essentiellement pour des raisons professionnelles et académiques. La profonde crise de 2008 et celle à laquelle nous sommes confrontés actuellement après l'apparition de la Covid-19 ont creusé davantage les différences économiques entre les partenaires européens. Pour sa part, la Commission européenne, responsable du programme Erasmus+, gère et fixe des priorités en tant que garant de projets qui contribuent à améliorer les compétences des jeunes, augmentant ainsi leurs possibilités d'emploi. Soutenir leur entrée sur le marché du travail est une nécessité urgente. Dans ces conditions, le projet DELICYME et la

plateforme PARKUR sont nés avec le désir de contribuer activement à l'amélioration de la mobilité européenne, en influant sur le développement des compétences linguistiques, interculturelles et professionnelles de ceux qui décident de franchir les frontières pour une expérience enrichissante, tout en leur offrant un avenir plus prospère.

Comment construire des outils en ligne pour apprendre des langues qui répondent aux besoins variés et protéiques d'une multitude de contextes et qui promeuvent l'apprentissage individualisé ? Comment faire pour regrouper sous l'égide d'une même méthodologie différents types de langues auxquelles les élèves de la formation professionnelle doivent faire face dans leurs déplacements ? Dans quelle mesure le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et son Volume Complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018) répondent-ils à ce défi qui nécessite au moins la combinaison d'une approche de langue étrangère avec des objectifs spécifiques et de spécialité? Le projet DELCYME et la plateforme PARKUR ont tenté de répondre à ces questions.

La présente contribution aura pour point de départ non pas le questionnement scientifique d'un chercheur mais plutôt la vision pragmatique d'un auteur de matériels didactiques qui s'est vu confronté -avec l'équipe DELCYME- à la nécessité de faire des propositions concrètes pour un public déterminé. C'est donc un pari humble de celui qui, de l'autre côté du miroir comme l'a fait Alice elle-même, est amené à agir plus qu'analyser ou décrire son monde. En effet, une constante dans notre travail, aussi bien en tant qu'auteur de contenus dans PARKUR que de manuels de langues étrangères à des fins spécifiques, a été la réflexion sur la façon d'arriver à aborder une méthodologie commune à partir du CECRL, englobant l'enseignement-apprentissage des trois types de langues mentionnés ci-dessus.

1. LE PROJET DELCYME

Dans le cadre de l'augmentation de la mobilité en Europe et la mise en pratique de la nouvelle perspective actionnelle prônée par le CECRL est née la plateforme PARKUR¹ et le projet européen DELCYME². Le projet DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe) vise à développer un programme multilingue de préparation à l'apprentissage en ligne pour la mobilité des jeunes adultes (préparation linguistique et interculturelle). De plus, DELCYME vise à développer les compétences et le savoir-faire des organisations travaillant dans un contexte non formel et qui ont la charge de la préparation à la mobilité. PARKUR est la plateforme d'apprentissage online animée par des tuteurs qui accompagneront les apprenants tout au long de leur apprentissage.

¹ <https://parkur.ofaj.org>

² <https://delcyme.org/?lang=fr>

Selon un rapport de l'OCDE (2010, p.15) - *Perspectives des compétences 2015, Jeunesse, compétences et employabilité*-, la crise économique a durement frappé les jeunes pour qui l'accès à un premier emploi est devenu plus difficile. Celle-ci a également accru le chômage : le taux de chômage des moins de 25 ans dans l'UE a stagné à 18,6% en décembre 2016. Les jeunes peu qualifiés sont plus touchés que les jeunes titulaires d'un diplôme universitaire et ont plus de difficultés à accéder à la mobilité. Plusieurs programmes de mobilité leur offrent l'opportunité d'acquérir des expériences dans un autre pays européen ainsi que de développer de nouvelles compétences. Cependant beaucoup de jeunes ne saisissent pas cette occasion parce qu'ils ont peur. Une bonne préparation est une condition préalable importante pour renforcer leur motivation et développer ainsi leurs compétences linguistiques de base.

Pour ce projet de 31 mois (de février 2018 à décembre 2020), six organisations ont travaillé ensemble. DELCYME a été coordonné par l'OFAJ³ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), qui a une longue expérience dans l'organisation de la mobilité et le développement d'outils de préparation linguistique et interculturelle. Pour ce qui est des autres partenaires, deux partenaires sont actifs dans le secteur de la formation linguistique non formelle (CAVILAM Alliance Française de Vichy⁴, CDC⁵); un autre est un acteur qui accueille activement et envoie à l'étranger des participants aux activités de mobilité en Pologne (SEMPER AVANTI) et deux autres sont des universités qui forment des professeurs de langues pour différents contextes (UCLM⁶, CALCIF⁷), ceux-ci apportent une perspective scientifique au projet. Le projet DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe), financé par la Commission européenne avec des fonds du programme Erasmus+, a comme objectif principal le développement d'un programme multilingue -linguistique et interculturel- de

³ L'Office franco-allemand de la jeunesse est une organisation de coopération franco-allemande créée après la Seconde Guerre mondiale pour aider à la réconciliation. Sa mission est de promouvoir les relations bilatérales entre les jeunes des deux pays et de contribuer ainsi à leur intégration. Il possède des programmes d'échange et d'apprentissage linguistique qui ont inspiré le projet DELCYME. <https://www.ofaj.org>.

⁴ Créé en 1964, sous l'impulsion des Universités de Clermont-Ferrand et de la ville de Vichy, le CAVILAM, Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias, a rejoint le réseau international de l'Alliance Française en 2012.

⁵ Carl Duisberg Centrum est un centre de formation basé à Cologne leader dans le domaine de la formation et des certifications internationales. Il gère également des projets éducatifs transfrontaliers pour le secteur des affaires internationales et les institutions.

⁶ L'Université de Castilla-La Mancha (UCLM) est une université espagnole créée en 1982. Le Département des langues étrangères a signé de nombreux accords institutionnels avec des universités du monde entier qui permettent le développement de différents programmes de mobilité internationale.

⁷ L'Université de Milan, fondée en 1924, est une institution publique d'enseignement et de recherche multidisciplinaire. L'Université de Milan est la première université italienne dans la plupart des classements internationaux et la seule université italienne appartenant à la Ligue des universités européennes de recherche (LERU).

préparation en ligne avec un tutorat destiné à la formation des jeunes européens de moins de trente ans. Un autre objectif principal de DELCYME est d'aider à développer les compétences et le savoir-faire des jeunes européens dans des projets de mobilité professionnelle en contextes multilingues.

Le projet DELCYME a construit la plateforme d'apprentissage en ligne PARKUR, offrant des modules de formation en cinq langues (français, allemand, italien, polonais et espagnol) pour que des jeunes étudiants (formation professionnelle, universitaires, stagiaires...) préparent leur séjour dans l'un des pays parlant les langues impliquées de façon autonome, mais toujours guidés par une équipe de tuteurs formée dans le cadre du projet et qui accompagne les apprenants, les conseille dans leur parcours d'apprentissage et crée des liens entre eux, à travers un véritable réseau social d'apprentissage actif et collaboratif en ligne.

Le plan de travail s'est organisée autour de quatre tâches :

- **Tâche A1**
 - Gestion et communication entre les partenaires
 - Diffusion du projet
 - Mise en place d'un événement faisant la promotion des ressources éducatives libres
- **Tâche A2**
 - Élaboration du contenu de la plateforme d'apprentissage en ligne
- **Tâche A3**
 - Préparation des tuteurs qui accompagneront les apprenants pendant la formation en ligne
- **Tâche A4**
 - Développement et gestion d'une communauté d'apprenants

Les principaux résultats attendus étaient les suivants :

- La production d'approches et de contenus pédagogiques multilingues et numériques
- La mise à disposition de ressources éducatives libres partagées qui peuvent être utilisées dans le domaine de l'éducation non formelle
- Le développement des compétences des partenaires dans le domaine du numérique et des médias
- La plateforme bénéficiera potentiellement à environ 200 apprenants/an dans chaque pays concerné
- L'amélioration des compétences numériques
- L'accès à un outil sur mesure qui prépare aux activités de mobilité professionnelle

2. OBJECTIFS DE DELCYME

Le CECRL a modifié en profondeur notre idée du processus d'enseignement-apprentissage en mettant l'enseignement au service de l'apprentissage et non

l'inverse. On avait toujours pensé qu'il suffisait à l'enseignant d'enseigner pour que les apprenants apprennent. Désormais, donc, la méthodologie va être centrée sur l'apprenant, qui prend un rôle actif dans son apprentissage. D'un autre côté, on ne parlera plus d'étudiant ni d'élève mais d'apprenant, étant donné que le public dépasse de nos jours largement le cadre scolaire. Celui-ci devient un acteur social : il communique, mais il va au-delà de la communication, il agit. En tenant compte du *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), le locuteur n'est plus seulement un acteur direct, mais il est aussi un facilitateur.

Par ailleurs, le processus inébranlable de la mondialisation a fait en sorte que les besoins des apprenants ont changé, notamment avec la mobilité professionnelle. Bien avant la naissance du cadre, on retrouve toute une série d'appellations, en fonction des circonstances dans lesquelles on enseigne la langue étrangère ou langue seconde : langue étrangère, langue sur objectifs spécifiques, langue d'accueil ou d'intégration, langue de spécialité, langue de scolarisation (bilingues), langue sur objectifs universitaires... On sait que les méthodes changent lorsque les besoins des apprenants changent aussi. Toutefois, il semblerait légitime de se demander si l'on ne pourrait pas développer une méthodologie qui puisse englober plusieurs besoins. Cela a été le défi que nous avons tenté de relever avec PARKUR en présentant simultanément la langue relative à la vie quotidienne, à la vie dans l'entreprise et à l'exercice des métiers.

PARKUR, plateforme d'apprentissage en ligne, s'adresse de manière prioritaire aux jeunes gens en formation professionnelle qui prévoient de faire un stage professionnel à l'étranger et dont le niveau dans la langue étrangère ne dépasse pas, en règle générale, le niveau A1-A2 du CECRL. D'autres jeunes désirant faire un stage ou un volontariat à l'étranger mais disposant d'une formation de niveau académique plus poussé pourront également utiliser la plateforme. Chaque apprenant dispose d'un niveau de langue, d'un volume horaire, de moments de disponibilité pour le travail sur la plateforme ainsi que d'intérêts d'apprentissage différents. La date d'arrivée sur la plateforme est également variable.

Source : <https://parkur.ofaj.org>

L'un des objectifs du projet DELCYME est de promouvoir le multilinguisme. Les langues utilisées dans ce projet sont l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien et le polonais. Il serait préférable que les participants à cette formation soient capables de comprendre et de parler au moins deux de ces langues. Le contenu et les tâches des phases en ligne ainsi qu'en face à face seront enseignés dans les quatre langues suivantes : l'allemand, le français l'espagnol et l'anglais. Pour certaines activités, cependant, l'utilisation de la langue maternelle est autorisée ou souhaitée.

3. INNOVATIONS METHODOLOGIQUES : LANGUE DE VIE QUOTIDIENNE, VIE EN ENTREPRISE ET EXERCICE DES PROFESSIONS.

Dans sa description du CECRL, Petit (2010) consacre une grande partie de son travail à l'étude du design des langues de spécialité au CECRL. L'auteur pense que :

Les spécialistes savent bien que la dénomination commune de langue de spécialité désigne de façon confortable, mais imprécise, un ensemble assez hétérogène de réalités de nature différente, chacun privilégié, en fonction de son expérience et de ses propres intérêts professionnels d'enseignement, ou de recherche. [...] Constitue une langue de spécialité l'ensemble d'objets linguistiques et/ou langages définis par leur rapport à

une "spécialité". Le français des affaires, le français scientifique et technique, sont ainsi du français de spécialité ; anglais juridique, anglais médical, anglais spécialisé, etc. (Petit, 2010, p.3)

Selon Petit (2010, p.4), l'accent peut être mis, selon le cas, sur un ou plusieurs des aspects suivants :

- Terminologie du domaine de spécialité ;
- Particularités d'application d'une catégorie ou d'une structure linguistique déterminée dans le discours du domaine (sémantique-syntaxe du groupe nominal ; expression de la modalité ; etc.) ;
- Caractéristiques des genres discursifs ou textuels représentatifs du domaine ; etc.

Bien que l'approche de la communication et la perspective d'action du cadre aient occupé une place prépondérante dans l'apprentissage des langues, il n'existe pas de méthodes intégratrices qui répondent aux nouveaux défis d'une économie mondialisée et de la mobilité professionnelle entre les pays européens. Compte tenu de la nécessité de l'échange et de la mobilité internationale, il serait nécessaire de recourir à des méthodes intégratrices regroupant les trois aspects : langue de vie quotidienne, vie en entreprise et exercice des professions.

3.1. Pédagogie centrée sur l'apprenant

Un apprenti de la voie professionnelle voulant faire un stage à l'étranger aura besoin d'utiliser la langue dans sa vie quotidienne (ouvrir un compte en banque), dans ses rapports à l'intérieur de l'entreprise (les premiers jours de stage) et pendant l'exercice de son métier (hôtellerie, restauration, électricité...). Les îlots d'apprentissage - unités didactiques sur *PARKUR* - comme éléments structurants du parcours des apprenants sur la plateforme répondent à ces trois contextes de vie. L'objectif est de créer un module d'apprentissage qui permette un parcours individualisé sur trois niveaux : la formation linguistique, la formation aux aspects professionnels et la formation interculturelle.

L'îlot ENVI, par exemple, comme îlot thématique centré sur les énergies renouvelables renvoie à des espaces de travail où se retrouvent apprenants et tuteurs de la plateforme pour des périodes limitées. Les exercices d'ENVI sont conçus sur la base de situations et de ressources variées, de préférence authentiques. Ces exercices servent à se préparer pour la réalisation de tâches avec d'autres apprenants avec le soutien d'un tuteur. De plus, les apprenant ont la possibilité de s'entraîner sur des activités en auto-apprentissage qui leur permettent d'étoffer leur parcours sur la plateforme. En abordant notamment des sujets liés à la vie dans l'entreprise et à des métiers, *PARKUR* a vocation à aider les jeunes à se préparer à leur arrivée dans l'entreprise qui les accueille et à favoriser ainsi leur intégration dans l'autre pays.

3.2. Nouveaux descripteurs de compétences

La mise en cohérence d'objectifs spécifiques à partir de descripteurs du CECRL n'est pas chose facile, les descripteurs se révélant souvent soit inexistants, soit inadaptés. Par exemple la thématique *Energies renouvelables*, PARKUR aborde trois types de langues associés directement à trois domaines : celui de la vie courante, celui de la vie en entreprise et celui de la profession elle-même. Ces trois variétés correspondent à la langue étrangère, à la langue sur objectifs spécifiques et la langue de spécialité. On trouve dans le cadre les descripteurs pour la langue étrangère, très peu d'éléments pour la langue sur objectifs spécifiques et rien sur la langue de spécialité.

De plus, la démarche prend appui sur l'approche actionnelle, les compétences et les tâches. ENVI, comme tous les îlots de *PARKUR*, s'organise sur trois étapes aboutissant chacune sur une tâche étape, où l'apprenant doit envoyer à son tuteur une réalisation individuelle écrite ou orale, répondant à une situation précise et avec des contraintes déterminées. Le tuteur envoie rapidement des commentaires sur ces réalisations, de façon à renforcer, corriger ou élargir la performance de l'apprenti.

Par exemple pour l'îlot ENVI, nous avons créés les étapes suivantes :

- Etape 1 : S'informer sur les énergies renouvelables et les besoins auxquels elles répondent
- Etape 2 : Proposer des solutions techniques d'énergie suivant le contexte
- Etape 3 : Résoudre des problèmes d'une installation

3.3. Approche interculturelle

L'îlot se termine avec une tâche finale, où les apprenants doivent communiquer avec d'autres collègues d'autres pays et cultures. Les tâches finales sont en même temps l'aboutissement du parcours de l'îlot, du point de vue linguistique, puisque l'apprenant doit mettre en pratique les compétences acquises en vocabulaire, grammaire ou prononciation, mais aussi une mobilisation de ressources interculturelles puisque l'apprenant est aussi confronté à différentes visions et façons de faire, à travers les échanges sollicités dans cette dernière tâche. La collaboration devient ainsi une partie essentielle du parcours total d'apprentissage et une expérience d'anticipation aux échanges réels que les apprentis vivront lors de leurs séjours et leurs stages à l'étranger.

3.4 Les ressources

L'espace de cours sur la plateforme PARKUR de l'OFAJ constitue le noyau central de cette formation, où sont rassemblées toutes les informations utiles et nécessaires à la formation, telles que :

- une sélection de documentation et sources, visant à mieux traiter les contenus de chaque îlot d'apprentissage,

- des outils de communication virtuelle comme par exemple des forums, des chats, un espace virtuel de visioconférence...,
- un réseau social permettant à tous de mieux faire connaissance avec de futurs collègues et de les contacter facilement à tout moment,
- des activités diverses permettant de mieux comprendre les contenus de la formation et de les mettre en pratique, individuellement, en groupes ou en séance plénière, souvent suivies d'une phase de réflexion,
- des informations et des dates butoir portant sur le déroulement, la structure et l'organisation de la formation.

4. LA FORMATION DES TUTEURS

L'une des pierres angulaires de la plateforme PARKUR est la présence d'une équipe de tutrices et tuteurs formés spécialement pour accompagner les apprenant(e)s dans leur apprentissage. Leur mission est d'accueillir, de motiver et de soutenir les apprenant(e)s dans leur travail sur la plateforme en tant que médiateurs (Barsi et Jardin, 2021 ; Piccardo, 2020). Sur PARKUR, deux profils différents de tutrices et tuteurs permettent d'assurer cet accompagnement en fonction du public visé. Une formation hybride de 12 semaines s'appuyant sur le schéma de tutorat a été conçue pour les tuteurs. Cette phase de formation est capitale car les tuteurs ont une mission d'accompagnement qui diffère de celle des enseignants « traditionnels » avec des compétences plus ciblées concernant l'autonomisation des apprenants au travers de scénarios pré-établis.

Durant les phases à distance, ils sont amenés à traiter des contenus, faire des expériences avec des formats virtuels, préparer et effectuer des activités en ligne. Pendant la phase en présentiel, il s'agit de prendre du recul par rapport à leurs expériences en ligne pour les évaluer en discutant en groupes (Peer-Learning). Enfin, des ateliers pratiques leur permettent d'anticiper la phase de simulation pratique et de mieux se préparer à leur futur rôle de tuteur en ligne.

- **Phase 1 : Bienvenue**
 - découvrir le projet DELCYME et les objectifs de la plateforme PARKUR
 - se familiariser avec la plateforme
 - faire connaissance avec les autres participants de la formation des tuteurs
- **Phase 2 : Rôle du tuteur en ligne PARKUR**
 - mieux appréhender les facettes du rôle du tuteur en ligne
 - découvrir les deux profils de tuteur en ligne sur PARKUR
 - approfondir les différents aspects d'une consultation d'apprentissage efficace
 - élargir ses compétences pour mieux gérer l'analyse d'erreurs et donner un retour
 - se positionner dans son rôle par rapport au tutorat sur PARKUR
- **Phase 3 en présentiel**

La rencontre en présentiel se déroule sur quatre jours et contribue à se préparer plus concrètement au rôle de tuteur en ligne pour la plateforme PARKUR. Cet atelier permet aux futurs tuteurs d'acquérir des techniques de communication et d'apprendre à appliquer différentes formes constructives de consultation et de conseil. Ils apprennent également à utiliser les techniques d'un retour constructif ainsi que quelques outils de suivi et de tutorat de la plateforme.

Après avoir présenté les deux différents types de tuteurs ainsi que leurs tâches respectives, l'équipe de formation accompagne les participants dans leur choix de l'un des deux types de tuteurs à la fin de cette phase. Cette rencontre donne également l'occasion de faire connaissance avec une partie de l'équipe qui développe la plateforme et de recevoir des informations plus claires de la part de l'OFAJ sur l'organisation de l'activité des tuteurs.

- **Phase 4 en ligne**

Après avoir pris leur décision pour l'un des deux types de tuteur avec l'aide de l'équipe de formation, les participants abordent, au cours de la seconde phase à distance durant six semaines, la question des tâches concrètes du tuteur et, plus spécifiquement, traitent la gestion efficace de situations typiques du suivi et du conseil des apprenants en ligne. À cette occasion, des aspects importants du e-tutorat seront traités, tels que les conseils en matière d'apprentissage, la motivation, la mise en place d'activités de groupe dans les processus d'apprentissage en ligne. La phase de simulation se déroule dans les mêmes conditions que pour les « vrais » apprenants de PARKUR, de l'inscription, en passant par l'entretien de conseil individuel en ligne, jusqu'à la finalisation d'un îlot d'apprentissage avec les contenus d'apprentissage authentiques de PARKUR pendant une session de 12 jours.

- **Evaluation finale**

Finalement, les participants sont invités à évaluer l'ensemble de la formation des tuteurs. Cette évaluation sous forme de questionnaire anonyme détaillé constitue un élément primordial ayant, non seulement une influence majeure sur les changements ou ajustements de la plate-forme, mais aussi pour les formations futures. Les participants disposent de deux semaines pour cette évaluation.

5. DES ILOTS D'APPRENTISSAGE PAR THEMES

Chaque apprenant suit un parcours individuel sur PARKUR. Celui-ci est construit à la suite d'échanges avec le tuteur, selon les accents thématiques et les objectifs d'apprentissage définis avec ce dernier. Les îlots d'apprentissage sont au cœur du parcours et traitent d'un thème. Un îlot est composé d'exercices, de tâches étapes et d'une tâche finale collective. Plusieurs îlots autour d'un même thème peuvent constituer un archipel. Les différentes étapes permettent aux apprenants de rassembler les éléments qui vont leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche finale collective. Lors de celle-ci un groupe

d'apprenants participant à la même session réalise en commun une tâche basée sur la démarche actionnelle.

Tous les îlots d'un archipel traitent le même thème, par exemple « Restauration » mais ils permettent de travailler sur des aspects différents de celui-ci. Chaque îlot met l'accent sur une compétence langagière particulière et les îlots sont ainsi complémentaires entre eux. Ils forment un ensemble cohérent mais n'imposent pas une progression linéaire. Ainsi le premier îlot peut mettre l'accent sur la compréhension orale et visuelle, le deuxième sur certaines structures grammaticales pertinentes et le troisième sur l'expression orale ou écrite par exemple. L'apprenant peut ainsi, selon ses objectifs, être orienté vers l'îlot répondant au mieux à ses attentes. Au sein d'un îlot, le passage de l'étape 1 à l'étape 3 prévoit en revanche une légère progression.

Figure 2: Schéma Archipel « Restauration »

Source : <https://parkur.ofaj.org>

Certains îlots traitent des thèmes liés à la vie quotidienne, d'autres liés à l'entrée dans la vie professionnelle alors que d'autres proposent des contenus axés sur une filière professionnelle particulière.

Figure 3: Schéma îlot

Source : <https://parkur.ofaj.org>

Pour maintenir la motivation et la participation à un niveau élevé, on prévoit pour le travail d'entraînement et la réalisation des tâches étapes un volume de 90 à 120 minutes. Ainsi le temps de travail pour l'îlot entier, tâche finale collective comprise ne devrait pas dépasser 6 heures de travail. Il est ainsi possible de combiner au sein d'un îlot des tâches-étapes plus ou moins longues, l'objectif étant de ne pas dépasser 5 heures de temps de travail sans la tâche finale collective.

Les tâches-étapes sont réalisées de manière personnelle et donnent lieu à une interaction avec le tuteur, tandis que la tâche finale collective se fait en interaction avec les autres apprenants qui apprennent la même langue-cible mais peuvent avoir différentes langues 1. La tâche finale collective peut être une simulation ou encore la production d'un document oral/écrit en commun. Dans les îlots de spécialité concernant les métiers en contact avec le public, une simple simulation en vidéoconférence crée une situation non-authentique due à l'absence physique. Il faut alors privilégier l'analyse/la comparaison de réactions ou de comportements à partir d'éléments déclencheurs (vidéos ou texte). Une autre solution a été de créer des scénarios nécessitant la prise de parole dans l'acte professionnel.

Selon les objectifs d'apprentissage visés, la tâche finale collective doit être conçue pour pouvoir se décliner sur plusieurs modes (réalisation individuelle puis commentaires des autres apprenants, concertation en groupe et réalisation individuelle ou concertation et réalisation en groupe) à définir au moment de la

conception tout en laissant une liberté de manœuvre au tuteur selon la constitution du groupe à la session donnée. Elle doit toutefois nécessiter de l'interaction à un moment ou à un autre. L'apprenant doit pouvoir réaliser la tâche finale en environ 1 heure (60 à 75 minutes maximum), travail de préparation individuel compris (celui-ci ne devant pas dépasser le quart d'heure). De manière à assurer l'interaction souhaitée au sein des îlots, ceux-ci sont régulièrement ouverts dans le cadre de sessions durant de 10 à 12 jours. Chaque session accueille un groupe de 2 à 6 apprenants. À l'issue de la tâche finale, chaque apprenant reçoit un dernier feedback individualisé de la part du tuteur qui a mené l'îlot. Voici un exemple de tâche finale :

Figure 4: Mettre en valeur une collection. Page 1

Source: <https://parkur.ofaj.org>

Source : <https://parkur.ofaj.org>

Les îlots d'apprentissage doivent être accessible dès le niveau A1.2 et sans dépasser le niveau A2. Des compétences partielles (par exemple pour la compréhension orale et visuelle) peuvent néanmoins relever du niveau B1. Il est important ici de préciser qu'il ne s'agit pas de viser l'acquisition de toutes les compétences décrites dans le CECRL pour un niveau mais plutôt de se centrer sur l'entraînement des compétences jugées pertinentes pour l'expérience de stage.

Le développement de nouveaux îlots par un partenaire est basé sur une fiche descriptive proposée pour chaque îlot par les partenaires institutionnels et discutée

au sein d'un groupe de travail par la suite. Elle contient, en plus de la description des compétences à intégrer, des propositions pour les tâches étapes et la tâche finale collective. Après la validation de cette fiche par la *content manager* suite à un échange collectif, les créateurs de contenu prennent en charge la didactisation de ces tâches et créent les exercices menant aux différentes tâches étapes. Ils formulent les consignes destinées aux apprenants et créent le matériel didactique qui serait éventuellement nécessaire.

6. CONCLUSION

Le CECRL apparaît au début du XXI^e siècle pour mettre de l'ordre dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Son *Volume complémentaire* le complète en plaçant la médiation au cœur du processus dans lequel l'autonomie de l'apprenant est encore plus valorisée. Le projet DELCYME est né à partir de cette réflexion et de l'union des trois types de langues rencontrés pendant une mobilité -langue du quotidien, langue sur objectifs spécifiques et langue de spécialité. Les méthodes d'enseignement ont toujours coexisté, mais il semblait nécessaire de franchir les frontières entre les différents types de langues car les besoins des apprenants, comme le montre PARKUR, ont changé. L'enseignement individualisé en fonction des besoins de l'apprenant est une pierre centrale dans la conceptualisation de la plate-forme. Bien qu'encore en construction, PARKUR se présente comme un outil utile et fondamental pour l'apprentissage des langues dès la préparation d'une mobilité professionnelle en Europe. Il l'est en tant qu'outil autonome, en complément d'une formation plus traditionnelle et du point de vue linguistique, interculturel et professionnel.

REFERENCES

- Barsi M. & Jardin A. (2021). *Verso nuove frontiere della comunicazione: l'interazione on line e la mediazione. Riflessione sul Companion Volumen del QCER e il progetto Erasmus+DELCYME.* <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13942>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs.* Conseil de l'Europe.
- DELCYME. *Projet DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe).* <https://delcyme.org>
- OCDE. (2014). *OECD Skills Outlook 2015 Youth, Skills and Employability.* OECD Publishing.
- OFAJ. (s.d.). *PARKUR.* <https://parkur.ofaj.org>

Petit, M. (2010). Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. *E-rea*, 8 (1). doi.org/10.4000/erea.1400

Piccardo, E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 561-585.

L'auteur

Docteur en Études de Philologie de l'Université de Castille-La Manche et Licence en Philologie de l'Université de Salamanque. Il est titulaire d'un DEA (Diplôme d'Études Approfondies) de l'Université de Poitiers et a étudié une année à l'Université Paris VII. Il possède également un Master d'Espagnol Langue Étrangère de l'Université de Salamanque. Il enseigne la didactique des langues étrangères à la Faculté d'Education de l'Université de Castille- La Manche.

Ses deux principaux domaines de recherche sont la didactique des langues étrangères et l'énonciation discursive appliquée aussi bien au discours littéraire que cinématographique. Il s'intéresse particulièrement aujourd'hui à l'enseignement des langues au moyen de TICE et de plateformes virtuelles d'enseignement-apprentissage. Il est l'auteur de publications dans différentes revues spécialisées et dans des éditoriaux de prestige autour de ses deux domaines de spécialisation. À noter :

Français pour étrangers – Cahier d'activités – Approfondissement, Nathan; *Voie Express Français niveau perfectionnement*, Nathan; *Vocabulaire de l'espagnol des affaires*, Nathan ; *Vocabulaire d'espagnol commercial – Livre parascolaire*, Nathan ; *Visión global*, Nathan; *Buen viaje*, Paris ; *Textos y Métodos Activos – BTS 1ère et 2ème années*; Planeta BAC Pro BTS : *Textos y métodos*, 2009, Nathan.

Il a récemment participé au projet DELCYME (Developing E.Learning Capacities for Youth Mobility in Europe), projet européen réalisé avec des fonds de la Commission européenne et dans lequel cinq organisations européennes ont collaboré étroitement. Il fait également partie du groupe consolidé et reconnu par le gouvernement d'Aragon de recherche DICLES Discours, Culture, Langue, Enseignement et Société de la Faculté de Lettres de l'Université de Saragosse.

Courriel

Alfredo.Segura@uclm.es

LE CECR : UNE CONCEPTION INSTRUMENTALE ET MANAGERIALE DES LANGUES

Rose-Marie Volle, Université Paul-Valéry Montpellier III, Montpellier (France)

Résumé

En 2018 est publié un « volume complémentaire au CECR » qui propose de « nouveaux descripteurs ». Réaffirmant les perspectives ouvertes par le CECR, ce texte de 254 pages se veut moins idéologique et plus pratique : il détaille par des « descripteurs » les niveaux et les compétences attendues. La lecture de ce volume complémentaire nous permet de reprendre et de retravailler les critiques déjà formulées à l'encontre du CECR dans un article de 2016. D'une part, le volume complémentaire entérine une conception de la langue réduite à un code au service d'une communication transparente et efficace où toute altérité pourrait être évacuée. D'autre part, les descripteurs de compétences poussent toujours plus loin les logiques d'une rationalité managériale au service de l'évaluation et de l'homogénéisation des savoirs, laissant peu de place au sujet, celui qui apprend et celui qui enseigne. Ainsi le volume complémentaire décompose-t-il à l'extrême en « micro-aptitudes » les compétences langagières de l'apprenant poursuivant le « fantasme » de pouvoir mesurer objectivement ce que signifie « parler ».

Abstract

In 2018, the European Council published a “complementary volume to the CEFR” and proposed “new descriptors”. This 254-page text was intended to be less ideological and more practical while emphasizing the main points developed in the first CEFR publication: as such, it details the levels and skills expected through “descriptors”. Reading this complementary volume allows us to take up and update the criticisms we had already formulated against the CEFR in an article from 2016. On the one hand, the complementary volume endorses a conception of language reduced to a code serving a transparent and effective communication where there is no space for otherness. On the other hand, the descriptors of competencies keep pushing the logic of managerial rationality to continue serving language evaluation and the homogenization of knowledge, leaving little room for the Subject, the one who learns and the one who teaches. Thus, the complementary volume breaks down to the extreme the language skills of the learner into “micro-abilities” pursuing the “whimsical goal” of being able to measure in an objective way what “speaking” means.

Mots-clés

code, instrument, altérité, rationalité managériale

Key-words

code, tool, otherness, managerial rationality

INTRODUCTION

Dans un article de 2016 intitulé « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues », nous dénoncions avec Jean-Marie Prieur la conception instrumentale et managériale des langues qui sous-tend le CECR (Prieur & Volle, 2016). Le CECR construit en effet l'« image folle » d'une langue comme simple processus d'encodage de la réalité, trouvant un équivalent d'une langue à l'autre, et où s'annonce comme possible une communication transparente, maîtrisée, toute entière dévolue à l'accomplissement de l'action. Or, cette conception réductrice nous prive fondamentalement de pouvoir penser les langues comme des systèmes symboliques et des mémoires discursives irréductibles les unes aux autres. Ainsi se trouve compromise toute défense du plurilinguisme et de l'éducation interculturelle que ce texte de cadrage prétend pourtant promouvoir. En 2018 est publié un « volume complémentaire au CECR » (Conseil de l'Europe, 2018) qui propose de « nouveaux descripteurs ». Réaffirmant les perspectives ouvertes par le CECR, ce texte de 254 pages se veut moins idéologique et plus pratique : il détaille par des « descripteurs » les niveaux et les compétences attendues. Il répond à ce qui a été sans doute interprété comme une demande d'outils concrets pour mettre en œuvre le CECR.

La lecture de ce volume complémentaire nous permet de reprendre et de retravailler les critiques formulées en 2016. D'une part, celui-ci entérine une conception de la langue réduite à un code au service d'une communication transparente et efficace où toute altérité est évacuée. Or, c'est oublier que tout lien est marqué d'une radicale altérité, altérité qui est d'abord celle de la langue comme espace d'équivoques travaillé par de l'impossible à dire. D'autre part, les descripteurs de compétences poussent toujours plus loin une rationalité managériale au service de l'évaluation et de l'homogénéisation des savoirs, laissant peu de place au sujet, celui qui apprend et celui qui enseigne¹. Ainsi le volume complémentaire décompose-t-il à l'extrême en « micro-aptitudes » les compétences langagières de l'apprenant poursuivant le « fantasme » de pouvoir mesurer objectivement ce que signifie « parler ».

¹ D'autres travaux développent une critique sur la rationalité managériale à l'œuvre dans le CECR, nous pensons en particulier à l'ouvrage de Springer et Longuet, *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique* : « Le monde de l'éducation est celui des éducateurs et des pédagogues ; le monde du management est celui des politiques et de l'assurance qualité, des qualitiens. Faire comme si ces deux logiques antinomiques pouvaient cohabiter dans le même ouvrage ne peut apporter que confusion et brouiller la qualité du message du CECR/VC 2018. » (Springer & Longuet, 2020, p.74)

1. UNE CONCEPTION INSTRUMENTALE ET MANAGERIALE DU LANGAGE

Le CECR témoigne de « l’extension culturelle du langage de l’entreprise » (Gori, 2011, p. 103). Il y est question de « gestion d’activités langagières en langue étrangère » pour un individu « utilisateur de la langue » ou encore un « apprenant utilisateur ». Le volume complémentaire de 2018 réaffirme cette conception de l’apprenant comme un « communicant » et un « acteur social » :

Le CECR fait non seulement la promotion de l’enseignement et de l’apprentissage comme moyen de communication mais il propose une nouvelle vision, plus large, de l’apprenant. Le CECR présente l’apprenant/utilisateur de langues comme un « acteur social », agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d’apprentissage. (Conseil de l’Europe, 2018, p.26)

Or, le type de communication promue relève fondamentalement de l’univers du management. En effet, ce qui est visé s’énonce d’emblée sous les termes d’« un comportement langagier efficace ». Se profile ainsi un sujet « libre entrepreneur de lui-même » (Foucalt, 2004, p. 232) qui s’exerce dans toutes les sphères de la vie sociale :

[La] définition [du CECR] des aspects de la compétence, sous forme de « je peux faire » (*can do*), fournit une feuille de route claire et commune pour l’apprentissage [...]. Ce principe a pour fondement la vision du CECR selon laquelle le langage est un vecteur d’opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. (Conseil de l’Europe, 2018, p. 25)

Le sujet est ainsi envisagé uniquement dans une relation de maîtrise et de calcul stratégique envers sa parole. Ainsi pour converser, écrire ou interagir, l’apprenant doit mettre en œuvre « des opérations de communication langagières » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 73) ; pour parler il doit « prévoir », « organiser », « formuler », « prononcer » un énoncé. Pour lire, le lecteur doit, entre autre, pouvoir « identifier un message (aptitudes linguistiques) », pouvoir le « comprendre (aptitudes sémantiques) », pouvoir l’« interpréter (aptitudes cognitives) » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 74). Pour interagir, il faudra que ce même apprenant réalise des « opérations de planification », d’« exécution », d’« évaluation » et éventuellement de « remédiation » en cas d’« incompréhension » ou d’« ambiguïté » qui est qualifiée d’« inacceptable » par le cadre ; ce qui implique des « demandes de clarification » (p. 70). Dans le volume complémentaire, la production orale s’entend en des termes qui rappellent plutôt une chaîne de production de biens marchands :

« stratégies de production : planification/compensation/contrôle /correction » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 6).

Action/stratégie/planification/but/succès : le modèle qui prévaut au final dans l'usage de la langue est celui d'une action efficace ; la parole procède d'un calcul stratégique qui vise un résultat :

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue afin (...) d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48)

La langue qui prime dans le CECR fonctionne donc comme un code, un idiome technique. La parole y est écrasée par l'action, par l'exécution de la tâche. Dans le cadre, il s'agit d'une parole-outil qui a pour effet d'occulter l'impropriété foncière du langage, son inadéquation, qui est pourtant le fondement de notre condition de sujet parlant (Authier-Revuz, 1995). A l'instar du discours gestionnaire et managérial qui organise, planifie, commande et contrôle les différentes étapes d'une action commerciale ou financière, le discours du CECR décompose à l'extrême en « micro-aptitudes » les activités de l'apprenant. Ce sont ces micro-aptitudes qui constituent l'ensemble des descripteurs que proposent le volume complémentaire de 2018.

2. TRANSPARENCE DU SENS ET DISSOLUTION DE LA LANGUE DANS L'ACTION

Dans le cadre, la « compétence interculturelle ou plurilingue » ou encore ce qu'il nomme « la médiation » sont particulièrement soumises à l'impératif d'une communication transparente et efficace.

L'effet (...) d'un acte de communication est d'étendre le champ de la congruence et de la compréhension de la situation dans l'intérêt d'une communication efficace qui permette aux apprenants d'atteindre leurs objectifs. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 44)

L'efficacité recherchée se situe donc dans la capacité à repérer ce qui dans la diversité linguistique et culturelle est porteur de malentendus susceptibles d'entraver l'action. Une bonne communication est une communication qui crée du consensus, les différences de valeurs – celles des mots et des croyances – sont autant de pièges qu'il faut savoir lever par une « conscience interculturelle » :

Plus difficiles à combler sont les différences de croyances et de valeurs, de convenances, d'attentes sociales, etc. dans des termes dont les différentes parties interprètent l'interaction, à moins qu'elles n'en aient acquis la conscience interculturelle appropriée. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 44)

La communication visée dans le CECR est ainsi toujours une communication consensuelle et coopérative. Elle définit un horizon de convergence et de collaboration, elle n'est jamais une relation d'inconnu, un espace de dépaysement, voire de rencontre en ce qu'elle surgit de l'imprévu. L'altérité, la différence de « visions du monde » que portent les langues sont toujours envisagées comme une source de conflit qu'il va falloir désamorcer. Un tel postulat nie l'écart, la distance que creuse toute parole. Un tel postulat réfute l'expérience de l'altérité qu'impose tout échange condition *sine qua non* de l'émergence d'une parole singulière.

En conférant une valeur de dogme au mirage d'une communication transparente, le CECR peut faire croire à une parole qui se dissoudrait dans l'action. La compétence langagière du CECR n'est ainsi appréhendée qu'à travers l'action, elle s'y manifeste et n'est observable qu'à travers les « tâches » réalisées et les résultats constatables : vous êtes donc compétent si vous avez pu déplacer une armoire (*sic.*). A l'image du discours du cadre lui-même il s'agit d'une langue fonctionnelle, sans expressivité, qui est exclusivement conçue comme un instrument d'action ou au service d'une action :

L'action est le fait d'un (ou plusieurs sujets) qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

L'approche actionnelle débouche sur un idéal paradoxal d'un cours de langue dont l'objet ne serait pas la langue :

L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue ». (Conseil de l'Europe, 2018, p.27)

Cet objectif s'incarne en particulier dans l'expression la « vie réelle » qui est martelée dans les premières pages du volume complémentaire :

Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR concernant l'apprentissage des langues. Le critère proposé pour l'évaluation est la capacité à communiquer dans la vie réelle [...]. Cela signifie aussi de façon évidente qu'il faut penser en termes de besoins communicatifs des apprenants dans la vraie vie, ce qui implique une coordination entre programme, enseignement et évaluation. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 26)

Dans le volume complémentaire, la vie réelle ne s'oppose pas à une vie imaginaire ou virtuelle mais bien à la réalité de la classe, de l'école. Selon le CECR, les pratiques de classe ne relèveraient pas de la vie réelle. Se trouve ici reconduit le

débat déjà ancien entre *acquisition* vs *apprentissage* pour un parti pris clairement orienté vers le modèle visant l'imitation du « bain linguistique ».

Une langue envisagée uniquement dans sa fonction instrumentale, un cours de langue qui n'a pas pour objet la langue mais qui vise une dissolution de la langue dans l'action, tout cela conduit légitimement à entendre un rejet de l'enseignement de la grammaire et une marginalisation de la littérature en ce qu'elle envisage d'abord les langues dans leur fonction évocatrice. Le volume complémentaire s'en défend pourtant :

Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'est y nulle part suggéré. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27)

Il n'est pourtant que de regarder la façon dont les différents types de lecture sont répertoriées dans le volume complémentaire : *Lire pour s'orienter/ Lire pour s'informer et discuter/Lire des instructions/ Lire comme activité de loisir* pour s'inquiéter de la place de la littérature dans l'apprentissage. Difficile avec un tel postulat de considérer encore les principes du CECR comme « neutres ».

Pour conclure, nous ne reviendrons pas sur les effets de la conception instrumentale de la langue sur les subjectivités, point déjà développé dans l'article de 2016. Nous concluons plutôt sur les effets du cadre sur les systèmes éducatifs et sur la transmission des langues et du savoir. Même si ses auteurs s'en défendent, le CECR est un incroyable outil de standardisation et d'uniformisation des méthodes d'enseignement des langues. Tout d'abord parce que les systèmes éducatifs se trouvent réformés sur la base d'une conception managériale des langues au détriment d'autres traditions propres à chaque pays (on pourrait évoquer ici la question de l'humanisme et de la formation de l'esprit critique pour le système éducatif français). D'autre part, en poursuivant le fantasme de pouvoir mesurer objectivement ce qui signifie « parler », l'enseignant devient l'exécutant d'une grille d'évaluation où il ne s'agit plus que d'identifier et de chiffrer une série de micro-compétences². Or l'évaluation et la pression des certifications en langue commandant désormais l'ensemble de l'organisation du savoir³, le travail de

² Cf. par exemple la grille d'évaluation des épreuves de langue pour le baccalauréat en France. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Annales_zero_BAC_2021_1e/03/2/S0BAC21-1e-Tle-COM-LV-aide_a_l-évaluation_1207032.pdf

³ Nous renvoyons ici à l'ouvrage de Maurer et Puren, *CECR : par ici la sortie !* (2019) qui développe une critique d'un enseignement des langues entièrement orienté par une évaluation certificative à valeur marchande tel que promu par le CECR.

transposition didactique de l'enseignant, la part de créativité qui rend son enseignement singulier se trouvent considérablement menacés.

REFERENCES

- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Larousse.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaires avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe Publishing.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France (1978-1979)*. Gallimard-Seuil.
- Gori, R. (2011). *La dignité de penser*. Les liens qui libèrent.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines.
- Springer, C. & Longuet F. (2020). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines.
- Prieur, J-M. & Volle R.-M. (2016). Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Éducation et sociétés plurilingues*, 41, p. 75-87.

L'auteure

Rose-Marie VOLLE est maître de conférences en Sciences du langage, Didactique du FLE à l'Université Paul-Valéry Montpellier III. Ses travaux de recherche portent en particulier sur les pratiques artistiques dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Courriel

rose-marie.volle@univ-montp3.fr

À L'ENVERS ET À L'ENDROIT. LA RECEPTION DU CECRL DANS LE CHAMP DU FLE

Jean-Claude Béacco, Université Sorbonne Nouvelle, Paris (France)

Résumé

Le CECRL a reçu une large audience, contre toute attente, mais il a aussi donné lieu à des lectures très partielles ou peu conformes à sa lettre et à son esprit. Celles-ci ont acquis le statut de doxa (évidences non discutées), spécialement en didactique du FLE. Nous chercherons à remettre en question ces croyances didactiques, en soulignant les apports effectifs du CECRL, qui sont politiques, stratégiques et éducatifs et non directement relatifs aux méthodologies d'enseignement.

Abstract

The CEFR received a large audience, against all expectations, but it also gave rise to readings that have been partial or not very consistent with its original intent. These have acquired the status of general consensus (evidence not discussed), especially in the field of French as a foreign language. We will seek to challenge these didactic beliefs, highlighting the effective contributions of the CEFR, which are political, strategic, as well as educational, and not directly related to teaching methodologies.

Mots-clés

Plurilinguisme, diversité, convergence

Key-words

Plurilingualism, diversity, convergence

INTRODUCTION

Le CECRL est né en 1996 d'un séminaire du Conseil de l'Europe qui s'est tenu à Rüschlikon en Suisse. Les représentants suisses, en particulier, ont fait valoir l'intérêt qu'il y aurait à disposer d'un instrument qui permette des échanges non biaisés par des terminologies différentes d'un système éducatif à l'autre. D'où l'idée d'un document *commun*, ce qui est la fonction première du CECRL.

Ce texte a été élaboré au sein du Conseil de l'Europe, organisation intergouvernementale qui regroupait alors 47 membres et qui œuvre essentiellement (il convient de le rappeler) pour organiser la coopération entre les Etats en ce qui concerne la démocratie, les droits de l'homme et l'état de droit. La présentation « officielle » du CECRL est disponible sur le site *Politiques*

linguistiques du Conseil de l'Europe, sous la rubrique *Education plurilingue*¹.
Politique, plurilinguisme : d'autres mots clés pour lire le CECRL.

Le document s'est diffusé *motu proprio*, sans nécessité d'une quelconque promotion, car il répondait visiblement à un besoin. Il a été traduit dans 40 langues en Europe et hors d'Europe et, dans ces derniers espaces éducatifs, il a globalement suscité des réactions de type *adaptation* (Nishiyama, 2009) ou *contextualisation*, en particulier pour ce qui concerne la traduction de la terminologie (Rong, 2010 et article relatif à la Chine ici même).

Le CECRL fait l'objet d'une réception très spécifique dans le champ du français langue étrangère (et surtout en France), comme le montre l'analyse de Frath (2008), notre collègue angliciste. C'est cette **réception FLE** « nationale » du CECRL que nous examinerons ici, du point de vue, qui est le nôtre, d'auteur de manuel, d'enseignant et de formateur en didactique du FLE et d'expert, impliqué depuis 1998 dans l'action en faveur de l'éducation plurilingue de ce qui a été, jusqu'à peu, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

1. LE CECRL A L'ENVERS

Le CECRL est largement connu dans le monde du FLE, où il a fait l'objet de bien des lectures. Celles-ci ne sont pas exemptes de la *doxa* didactique, comme les croyances relatives à la langue maternelle (à bannir de la classe ; vieux tabou hérité de l'audio-visuel), à l'excellence des documents authentiques (alors que les enregistrements de vraies conversations sont inutilisables en classe), au fait que l'approche communicative excluerait la grammaire... Ces lectures biaisées du CECRL ont contribué à mettre en circulation des idées reçues, tenues pour évidentes, sur son rôle.

Un procès d'intention idéologique a été monté contre CECRL par quelques irréductibles didacticiens, qui s'évertuent à démontrer que celui-ci n'est que l'instrument du capitalisme en éducation et qu'il promeut le libéralisme managérial et l'économie de marché dans l'enseignement des langues. Confondant d'ailleurs souvent (et sans doute à dessein) l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Et comme si les langues avaient attendu le CECRL pour se constituer en marché économique et pour produire des standards (comme le Français fondamental, par exemple). Cette lecture, démentie par les faits, n'a eu que peu d'incidence sur la diffusion et l'interprétation du CECRL et elle ne fait pas partie des idées reçues dominantes. Mais il convenait de mentionner, pour mémoire, ce rejet radical, très isolé en France et en Europe. Et qui regrette l'orientation instrumentale qu'aurait donnée le CECRL à l'enseignement des langues trouverait avantage à (re)lire sa section 4.3.4 : *Utilisation ludique de la langue* et 4.3.5 *Utilisation esthétique ou poétique de la langue* et à réévaluer son orientation *pluriculturelle*, peu élaborée

¹ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

dans le CECRL lui-même, il est vrai (comme le montre ici même l'article de Dollander).

La fonction du CECRL n'a pas été bien interprétée, au moins dans les premières années après sa publication. Il a souvent été représenté comme un document contraignant, émis par une autorité supra-nationale, qui **doit** être utilisé pour l'enseignement. Il est vrai que certaines entités éducatives nationales l'ont fait connaître sous cette forme, d'où des stéréotypes de la forme « le CECRL **demande** de /que... ». En particulier, il a été pris pour un programme d'enseignement des langues pan-européen, ce qui a suscité alors de légitimes réactions, en particulier hors d'Europe. Et l'on s'y réfère encore comme un modèle didactique à appliquer, ce qui, évidemment ne va pas sans difficultés puisque cela n'est en rien son objectif. Le CECRL n'a aucune dimension prescriptive et cela y est répété à chaque page : « Les utilisateurs du Cadre **envisageront/considéreront et expliciteront** selon les cas quel/quels... ». Aucune forme d'obligation dans ces formulations. C'est un instrument de travail commun proposé à tous ceux qui ont la charge d'organiser l'enseignement des langues et qui permet d'élaborer des programmes de langues différents à partir des mêmes éléments, ce qui rend ceux-ci comparables et compatibles.

Une autre interprétation circulante du CECRL le réduit à ses *Niveaux* et le considère comme un instrument d'évaluation. En fait, les niveaux A1 A2... sont des *niveaux de référence*, c'est-à-dire des repères permettant de caractériser des moments particuliers dans un itinéraire d'apprentissage, parce qu'ils ont été définis finement : c'est le rôle des descripteurs, regroupés en échelle d'exemples de descripteurs. Les niveaux du CECRL ne sont donc pas nécessairement des objectifs d'apprentissage et le « message » essentiel du CECRL est que toute compétence en langue peut être décrite (même la plus modeste : pré A1, A1) et qu'elle est donc digne de considération. Ce qui implique que « savoir une langue » peut prendre des formes diverses et que sa maîtrise en C1 ou C2 est un choix qui ne convient pas à tous les locuteurs. Par exemple, les adultes migrants adultes peuvent être amenés à suspendre leur apprentissage de la langue du nouveau contexte quand ils estiment qu'ils peuvent interagir avec succès (sans souci particulier de propriété et de grammaticalité).

Par ailleurs, ces niveaux correspondent à des définitions précises, ce qui devrait conduire à ne pas les utiliser de manière vague, sous des formes comme « niveau A1-A2 » ou « niveau B1.1 » qui ne renvoient à aucun descripteur. Bien souvent, ces dénominations sont simplement utilisées en lieu et place de *débutant*, *moyen*, *avancé*, ce qui constitue un retour en arrière. La précision de ces descriptions a été immédiatement exploitée par les agences de certification privées ou publiques (comme celles réunies dans *l'Association of Language Testers in Europe*, ALTE), ce qui a créé l'image circulante d'un « CECRL par niveaux » destiné essentiellement à l'évaluation des acquis (voir ici même les articles traitant d'évaluation en Chine).

Autre représentation distordue : le CECRL proposerait une nouvelle méthodologie d'enseignement, l'approche actionnelle ou par tâches, dont Frath (2008) relève qu'elle n'est centrale que pour les didacticiens français du FLE. Le CECRL n'est pas destiné à répondre aux besoins quotidiens des enseignants, comme cela est clairement indiqué (CECRL 1.5), puisque c'est un *cadre*, ce que son nom même indique. Cela est clairement souligné par son chapitre quasi final (chap. 8) consacré au curriculum. Il ne promeut aucune méthodologie d'enseignement, car il prend soin de préciser explicitement :

« **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental²** de considérer que 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 convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». (CECRL 6.4)

Il serait particulièrement surprenant qu'une organisation intergouvernementale s'aventure à recommander quelque manière d'enseigner que ce soit, sans tenir compte des spécificités sociolinguistiques et des traditions éducatives de 47 contextes nationaux.

Il est donc parfaitement infondé de lui reprocher de ne pas préciser des activités pour la classe (par ex. Richer, 2005), puisque ce n'est aucunement son objet. Ce, d'autant que la confiance a priori accordée à cette « nouvelle » méthodologie, soi-disant présente dans le CECRL, relève de l'idée naïve que la dernière venue des méthodologies est supérieure aux précédentes, dans une croyance improbable au progrès didactique. Certes, le CECRL adopte une perspective qui envisage le langage dans ses emplois sociaux, mais c'est à la manière du *français fonctionnel* des années 1975 (comme l'illustre ici-même la description de la plateforme PARKUR). Ces deux approches fondent une organisation possible, bien connue, de l'enseignement des langues par scénarios sociaux (visiter un musée, se déplacer en ville...). Ceux-ci sont caractérisés par une succession de situations solidaires, où il faut parler, lire, écouter... Cela implique donc d'utiliser des stratégies pour enseigner la compréhension écrite, orale..., c'est-à-dire, au bout du compte, l'approche communicative par compétences. Et c'est cette dernière qui sert à structurer le CECRL, comme le montre son chapitre 4, qui donne des indications sur les stratégies correspondantes (par ex. stratégies de réception, CECRL 4.2.4). Malgré ces indications, l'interprétation « CECRL = nouvelle méthodologie/méthodologie actionnelle » demeure très vivace (Béacco, 2021).

2. LE CECRL A L'ENDROIT

Ces lectures, qui ne respectent ni la lettre ni l'esprit du CECRL, tendent à en reléguer à l'arrière plan d'autres lignes directrices. D'ailleurs, ces interprétations se

² En gras dans l'original.

limitent très curieusement, de la part de spécialistes en didactique au seul CECRL. L'arbre cachant la forêt, elles ignorent totalement les documents qui l'ont développé ensuite, dont les *Descriptions des niveaux de référence du CECLR (langue par langue)*³ ou encore le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Béacco & Byram, 2007)⁴ et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Béacco & coll. 2016)⁵. Cette ignorance systématique constitue une faille scientifique conséquente.

Le CECRL est avant tout un document politique qui propose le plurilinguisme comme objectif éducatif, rejetant ainsi l'idée d'une langue unique pour l'Europe. Il rappelle que tout locuteur est potentiellement plurilingue, car il est doté de la faculté de langage. Les systèmes éducatifs ont la responsabilité du développement de la compétence plurilingue de chaque apprenant. Ils ont à :

- lui faire prendre conscience de la nature de son répertoire linguistique, en particulier au moyen des *Portfolios des langues*. Par exemple, dans le cas d'enfants issus de la migration, il importe qu'ils reconnaissent leur langue d'origine ; de même, pour les variétés régionales ;
- lui faire découvrir la nature du langage à travers la diversité des langues, par des activités de sensibilisation (de type ouverture aux langues) ou de nature plus réflexive ;
- développer son répertoire linguistique individuel, en abordant de nouvelles langues (en particulier, celles utilisées dans son quartier pour la cohésion sociale, celles des pays voisins pour une coexistence bienveillante), en lui donnant une maîtrise supérieure dans les langues déjà connues ou les compétences déjà acquises ;
- développer le recours à toutes les ressources de son répertoire pour la communication, en particulier, par l'emploi de plusieurs langues dans les énoncés ou dans des échanges symétriques fonctionnant en intercompréhension, chacun utilisant sa langue première et étant compris de l'autre interlocuteur ;
- utiliser ses ressources (méta)communicatives et (méta)linguistiques pour les faire contribuer à l'apprentissage de nouvelles langues.

L'apprentissage de plusieurs langues constitue une expérience personnelle irremplaçable de la diversité et de l'adaptabilité. Pour cela, l'apprentissage de chacune doit contribuer à créer une certaine « manière d'être aux langues ».

³ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr-reference-level-descriptions>

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

⁵ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

Le CECRL et les autres documents produits dans son sillage invitent à la diversification des répertoires individuels et à celle l'offre en langues des systèmes éducatifs. Mais cette dernière, quand elle existe (comme en France), n'empêche pas que les choix se portent massivement sur l'anglais (réputé langue indispensable : *English is enough*). Ces représentations sociales conduisent à ne pas satisfaire les besoins nationaux en langues (ceux des échanges économiques, de l'action internationale, de la recherche...). Une telle difficulté peut être contournée, puisqu'il y a une vie langagière après le baccalauréat et qu'à l'université et tout au long de la vie, on peut privilégier des langues non apprises auparavant, en entretenant celles acquises (en particulier, de manière autonome individuelle). Cela permettrait à chacun d'identifier sa « langue personnelle adoptive » (Maalouf, 2007) ou, au moins, de demeurer disponible à l'appropriation de langues inconnues, car nul ne se sait de quelles rencontres humaines notre vie sera faite.

L'éducation plurilingue, dont le CECRL pose les jalons, consiste aussi, d'un point de vue plus directement didactique, à faire converger les enseignements de langues :

- les enseignements des langues étrangères entre eux ;
- l'enseignement des langues étrangères avec celui de la langue de scolarisation ;
- l'enseignement de la langue de scolarisation avec la langue/les discours des autres matières scolaires (mathématiques, histoire...) ;
- [...]

Ces relations ont surtout été explorées pour les classes d'apprenants allophones nouveaux arrivants et l'on a proposé nombre d'activités destinées à mettre leur répertoire linguistique au service de l'acquisition de la langue de scolarisation. Mais beaucoup reste à faire pour les relations à établir entre l'enseignement des différentes langues étrangères enseignées dans le système éducatif, français par exemple (par ex. dans le cas des classes bilangues) et entre celles-ci et la matière Français. Créer des transversalités entre l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol, du français (enseigné comme LE en France et hors de France)... ne signifie aucunement détourner ces enseignements de leur objectif primordial, qui demeure bien de faire acquérir une langue donnée en fonction des indications des programmes. Passer en « mode plurilingue » pour ces langues ne consiste pas à créer une « méthodologie plurilingue », mais à utiliser « en plus » les ressources langagières des apprenants, (essentiellement leurs connaissances des autres langues apprises) pour apprendre cette langue.

Cette transversalité peut prendre corps au moyen d'activités limitées convoquant d'autres langues, qui ont pour but de permettre aux apprenants de réinvestir leurs connaissances et leurs compétences (méta)linguistiques et (méta)communicatives, dans l'apprentissage de la langue considérée. Le CECRL indique une première voie en ce sens, celle du rapprochement des démarches d'enseignement des compétences de communication (réception orale et écrite, interaction orale...), puisque l'on y décrit *une seule* stratégie (comme « agencement organisé, finalisé et réglé

d'opérations choisies » CECRL 2.1) pour chaque activité de communication. Car on pose qu'enseigner à lire, par exemple, relève d'une même stratégie, relativement indépendante de la langue cible.

Plus généralement, enseigner une langue étrangère dans cette perspective revient à créer une profondeur plurilingue permanente pour faciliter l'appropriation de la langue cible au moyen de **détours** par d'autres langues (enseignées ou connues). Mais, en tant qu'instrument de cadrage, le CECRL n'a pas pour rôle (et n'est pas en mesure) de donner des indications plus opérationnelles adaptées à un contexte d'enseignement donné. C'est à la recherche et à l'expérimentation contextualisée qu'incombe cette tâche.

Cette défiance pour des solutions didactiques uniques et universelles me semble aussi devoir être portée au crédit du CECRL. Et, quoi qu'on puisse en dire, il demeure une ressource essentielle pour la mise en œuvre de l'éducation plurilingue, élément fondateur du vivre-ensemble démocratique.

REFERENCES

- Béacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Béacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Béacco, J.-C. (2021). L'approche actionnelle : entre mythe et réalité. Eloge de la lenteur méthodologique. Dans A. Proscolli, C. Nikou & S. Tsakagiannis (dir.), *Dialogues et cultures, Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation, Actes du 3^e Congrès européen de la FIPF* (p.77-86). StoryLab Editions.
- Frath, P. (2008). Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Les Langues modernes*, 2, 11-18.
- Maalouf, A. (dir.) (2007). *Rapport du groupe de haut niveau. Un défi salutaire*. Commission européenne.
- Nishiyama N. (2009). L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 54-70.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Rong F. (2010). Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre Européen Commun de Référence du français au Chinois. *Synergies Chine*, 5, 171-177.

L'auteur

Jean-Claude Béacco est agrégé de grammaire, docteur en sciences du langage, professeur émérite (depuis 2011) en didactique du français et des langues. Il a été chargé de recherches au B.E.L.C. (1976-1980), attaché culturel à Rome (Bureau linguistique, 1980-1988), maître de conférences à l'Université du Maine (1989-2000), professeur de didactique du FLE à l'Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III (2000-2011). Il est ou a été expert pour le Conseil de l'Europe (depuis 1998), pour la Commission européenne, la Délégation générale à langue française et aux langues de France, le ministère des Affaires étrangères, l'AUF, l'Institut français et d'autres institutions hors de France (Italie, Liban...). Ses thèmes de recherche sont l'analyse du discours, la politique linguistique éducative, l'éducation plurilingue, l'éducation culturelle/interculturelle, la didactique du français enseigné comme langue étrangère (méthodologie d'enseignement, didactique de la grammaire : approches néo-contrastives).

Ses publications sont consultables sur
<https://in2p3.academia.edu/JeanClaudeBéacco>

Courriel

jcb.mdg@wanadoo.fr

REFORMES PEDAGOGIQUES ET PRINCIPES METHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE MAROCAIN : DES PERSPECTIVES D'ADAPTATION

Najoua MAAFI, Laboratoire Langage et Société, CNRST-URAC 56,

Université Ibn Tofail, Kénitra (Maroc)

Résumé

Le rôle majeur des universités au Maroc est de contribuer à l'éducation et à la formation des jeunes afin de relever les nombreux défis auxquels ce pays doit faire face du fait de la mondialisation. Cette question fera l'objet de notre étude où nous allons essayer de mettre l'accent sur les différentes mutations qu'a connues l'enseignement supérieur au Maroc en visant en particulier une réflexion sur les usages et les pratiques de la langue française- langue étrangère- au sein de l'université marocaine.

Abstract

In Morocco, the central role of universities is to contribute to the training and upgrading of young people in order to meet the multiple challenges facing this with globalization. This question will be the subject of our study as we will focus on the different changes that higher education has undergone in Morocco more particularly for the teaching of French - a foreign language - within the Moroccan university.

Mots-clés :

FLE, FOS/FOU, CECRL, ingénierie pédagogique, réforme universitaire, politique linguistique

Key-words:

French as a foreign language, French for specific purposes, CEFR, pedagogical engineering, university reform, language policy

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le Maroc s'est engagé dans un processus d'arabisation du primaire et du secondaire reléguant le français au statut de langue étrangère au même moment où une série de réformes se sont succédé au niveau de l'enseignement du français au supérieur. Ces changements ont été mis en place dans le but de définir une politique linguistique claire au niveau des universités et afin

de surmonter le problème des étudiants qui ressentent une baisse conséquente de leur niveau en langue française qui semble être en décalage avec les objectifs universitaires nationaux et internationaux qui restent des priorités de l'université marocaine

Tout d'abord, la réforme de 1984, en coïncidant avec le *Plan d'Ajustement Structurel*¹ adopté par le Maroc en 1982, avait pour objectif ultime de garantir une adéquation trilogique Éducation-Formation-Emploi. Ainsi, on a vu naître de nombreux établissements de l'enseignement supérieur à vocation professionnelle/technique, ceci afin de promouvoir l'enseignement professionnel et spécialisé et d'ouvrir l'université marocaine aux besoins réels du marché au moment où la question de la professionnalisation s'est imposée comme une nécessité incontournable.

Dans la perspective d'adhérer à la mondialisation de cet enseignement, l'université marocaine a décidé d'aligner son architecture, ses principes et ses méthodes pédagogiques sur le système européen et a choisi le système LMD (licence-master-doctorat) qui s'inspire du processus de Bologne et est clairement défini dans le décret de 1999 sur l'éducation nationale et la charte de formation. Par ailleurs, en s'appuyant sur le constat des difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs apprentissages en français dans le cycle supérieur avec des taux d'abandon ou d'échec importants, une mise à niveau linguistique dans le supérieur était nécessaire. En effet, des programmes de remédiation linguistique, de *Techniques d'Expression et de Communication (TEC)* ou encore de *Langue et communication* ont été mis en place dans les années 2000 à travers l'adoption du plan d'urgence 2009-2012.

Notre objectif à travers cette étude est de nous immerger, bien que sommairement, dans l'histoire de la didactique du FLE dans les établissements de l'enseignement supérieur marocain à accès libre ou régulé, ainsi que d'essayer d'appréhender les différents aspects et fonctionnements des modèles qui se sont succédé sur cette scène didactique. Aussi, allons-nous saisir cet aperçu en deux temps: l'avant et l'après plan d'urgence 2009-2012.

¹Le Programme d'ajustement structurel (terme dérivé de l'anglais structural adjustment) est un programme de réformes économiques que les Fonds monétaire international (FMI) ou la Banque mondiale mettent en place pour permettre aux pays touchés par de grandes difficultés économiques de sortir de leur crise économique.

1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE MAROCAINE, L'AVANT « PLAN D'URGENCE (2009-2012) »

1.1. L'enseignement du « français fonctionnel » et du module « TEC » dans les établissements scientifiques et techniques

En vue de donner un nouveau souffle à l'université marocaine qui a été jugée comme étant « génératrice de chômeurs » (Lahlou, 2009) et de compenser le hiatus dégagé dans le système de l'enseignement et de la formation dans son intégralité vers la fin des années 80, il a fallu repenser la structure de ce paysage. C'est ainsi qu'on a assisté à la naissance d'un véritable enseignement supérieur à tendance professionnelle et technique, et ce par la création d'un ensemble d'institutions de l'enseignement professionnel et technique à accès régulé.

En outre, et dans le but de soutenir les étudiants issus du système arabisé à suivre des cursus de spécialités principalement offerts en langue française, les décideurs politiques marocains ainsi que les responsables de l'éducation et de la formation avec le soutien de différents organismes français se sont engagés durant cette période dans des opérations pédagogiques révolutionnaires mais surtout novatrices et de grandes envergures. Ainsi, tel qu'il a été cité par Oudry (2004), des cellules ou sections désignées comme « cellules de français fonctionnel » ont été instaurées avec le soutien du Service Culturel, Scientifique et de Coopération de France.

En fait, ces organismes se sont penchés sur des réflexions méthodologiques ainsi que sur de nouveaux dispositifs pédagogiques afin d'adapter l'enseignement du français aux besoins recensés chez les apprenants durant le processus d'évaluation de leurs apprentissages, ou encore aux recommandations avancées par les enseignants de spécialités. C'est dans ce sens que Oudry (2004, p.30) a souligné que:

L'enseignement ciblé dans les sections « français fonctionnel » s'inscrit dans une politique d'action-recherche, c'est-à-dire que les enseignants doivent toujours réadapter l'outil pédagogique par rapport aux besoins du public apprenant et construire de nouveaux matériaux suivant des objectifs répondant aux besoins recensés durant le cours, après évaluation des productions d'apprenants ou auprès des enseignants de spécialités.

Les objectifs d'apprentissages sont conçus en termes fonctionnels et s'appuient sur les contributions du Conseil de l'Europe, et plus particulièrement l'élaboration d'un Niveau Seuil en 1976. À cet effet, l'enseignement du « français fonctionnel » en milieu universitaire marocain s'inscrit dans une approche « recherche-action » en procurant à l'apprenant, considéré comme « un sujet socioculturel et

psychologique », des dispositifs linguistiques et méthodologiques propices lui permettant ainsi de s'approprier les compétences nécessaires.

Oudry (2004) souligne en sus que les procédés d'enseignement-apprentissage sont déterminés en fonction de l'analyse des besoins de formation et reposent sur les méthodes actives, sur les techniques de simulation et de jeux de rôle en classe, en ciblant aussi la créativité langagière chez les apprenants fréquemment amenés à s'impliquer dans les travaux de groupe.

Bien que l'arsenal des démarches visant le développement des compétences linguistiques et langagières de la majorité des bacheliers marocains n'ait pas eu les effets escomptés, puisque ces habilités restent très limitées, cela n'a pas empêché la réflexion sur d'autres méthodes d'enseignement. Ainsi, on a vu émerger un nouveau module appelé à la rescousse de l'enseignement supérieur dans la perspective de renforcer les capacités linguistiques et communicationnelles des étudiants marocains, et ce dans des établissements où le français représente la langue d'enseignement et de communication, à savoir le module de « Techniques d'Expression et de Communication (TEC) ».

En effet, le début des années 1990 qui a connu l'émergence de nouveaux établissements de l'enseignement scientifique et technique coïncidait avec l'arrivée au supérieur des premières vagues d'étudiants arabisés. La tâche est devenue de plus en plus délicate vu le besoin urgent d'un enseignement de soutien linguistique et technique. Bien avant, la période qui a été marquée par l'instauration des Cellules de français fonctionnel dans tous les grands établissements du royaume a synchronisé la prise en charge par la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat de la formation d'un ensemble d'enseignants en TEC afin de dispenser cet enseignement dans les institutions scientifiques et techniques. L'objectif crucial était de cibler les savoir-faire méthodologiques en rapport avec le monde professionnel et l'entreprise auxquels devrait être confrontés les étudiants.

A posteriori, cet enseignement a débuté officiellement dès 1994 dans les instituts scientifiques et techniques. Étant conçue en terme modulaire, les aspects de la formation en TEC couvrent deux objectifs fondamentaux. L'un considère la maîtrise de la langue comme un paramètre indispensable pour l'acquisition du savoir scientifique et vise une démarche méthodologique estimant comme prioritaire l'amélioration du niveau linguistique de l'apprenant en langue d'enseignement, le français, selon des besoins spécifiques. L'autre cible plutôt l'appropriation des méthodologies indispensables à la structuration de la pensée et la compétence à communiquer d'une manière appropriée au sein d'un établissement supérieur donné.

1.2. La réforme de l'enseignement supérieur marocain (2003)

Suite à la situation précédente, un projet de réforme de l'enseignement supérieur a été lancé sur instruction de feu sa Majesté le Roi Hassan II et a été préparé par la Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (COSEF), laquelle réforme

constitue une composante à part entière de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (Amzazi, 2006) éditée en 1999 et reflète ainsi une volonté d'amélioration de la qualité des enseignements dispensés au niveau du supérieur en ciblant aussi, selon certains chercheurs didacticiens (Rahmoune et coll., 2007, p.2): « [...] l'ouverture sur la modernité et le monde extérieur, tout en préservant l'identité et l'authenticité marocaine. »

Dans cette perspective, une nouvelle loi (01.00) organisant l'enseignement supérieur a été traduite juridiquement sur la base des recommandations de la Charte et a été mise officiellement en vigueur à partir de mars 2000.

Le démarrage effectif de la réforme en question a vu le jour avec la rentrée universitaire 2003-2004 en fixant de nombreux objectifs dont l'aspect majeur était de consolider les traits de l'identité marocaine par la promotion des valeurs éthiques et socioculturelles propres à ce pays. Ceci ne pourrait se réaliser sans la mise en place d'une panoplie de dispositions à caractères didactique, méthodologique, socioculturel et économique. C'est dans ce sens que Lahlou (2009, p.7) souligne que:

La réforme vise les principaux objectifs suivants: développement des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant, instauration d'un système d'orientation progressive, préparation à l'insertion dans l'environnement socio-économique, transmission des valeurs culturelles fondamentales.

De la sorte, les décideurs en introduisant la réforme universitaire en 2003, ont instauré un nouveau module appelé « Langue et communication » dans les filières scientifiques et techniques. L'objectif est en fait de permettre aux étudiants de surmonter les embarras d'ordre linguistique et méthodologique, ainsi que de mieux suivre les cours de spécialité dont la réussite dépend en grande en partie de la maîtrise du français, leur facilitant de plus l'accès au contexte professionnel et au monde du travail. Amzazi (2006, p.9) avance à ce propos que:

[...] dans le souci de s'adapter aux exigences du milieu socioprofessionnel, la nouvelle université ne saurait proposer à ses étudiants un cursus dénué d'un apprentissage minimal des outils de travail devenus désormais incontournables: c'est ainsi qu'actuellement environ un quart des enseignements est consacré **aux langues et communication** et à l'informatique (LC/I), quelle que soit la filière d'études considérée.

Quelques mois plus tard, des remises en cause portant sur un changement inattendu de l'architecture du système universitaire ont ébranlé certaines universités marocaines. Il a été décidé que la réforme des filières et des cursus d'enseignement s'alignerait dorénavant sur le système (LMD) européen tel qu'il a été décrit à travers le processus de Bologne.

Basé sur des contenus d'études organisés en modules, le dispositif marocain LMD a été lancé avec le soutien financier de la France à travers la création de « fonds de solidarité prioritaire » afin de mettre en œuvre le « Projet n° 2003-88 » (ARESM, 2003). Ce système permettrait la personnalisation des matériels pédagogiques pour répondre aux besoins socio-économiques et encouragerait la recherche universitaire en répondant aux critères de modernisation tant au niveau national qu'international.

De ce fait, l'article 3.3 du projet s'articule autour de quatre volets dont le second est la réorganisation de « l'ingénierie pédagogique » qui vise à recentrer le module « langues et communication » à travers la définition des contenus curriculaires, l'organisation et la généralisation de la formation linguistique des formateurs encadrée par des experts français. Pour des considérations d'ordre pédagogiques et organisationnelles, l'enseignement du module « langues et communication » s'effectuera sur quatre semestres au lieu de deux.

Il est à noter que les mesures adoptées pour l'enseignement obligatoire du module « langue et communication » dans le cadre de la réforme universitaire au Maroc avaient déjà fait l'objet de certaines critiques dans la mesure où l'on jugeait que: « [...] la charte marocaine pour l'enseignement supérieur, si novatrice soit-elle, n'est pas la solution optimale aux défaillances du système universitaire marocain. » (Lahlou, 2009, p.7)

De son côté, Amzazi (2006) rappelle l'importance de la mise à la disposition des enseignants chercheurs d'outils et de dispositifs pédagogiques performants ainsi que de ressources budgétaires attribuées à la recherche. Etant un paramètre déterminant pour la réussite de l'instauration de la réforme universitaire, l'attribution de moyens budgétaires conséquents aux universités marocaines devait se faire de façon optimale. Tel n'était pas le cas puisqu'à la veille du lancement des masters (rentrée 2006-2007), la distribution démesurée des budgets attribués à l'enseignement et à la recherche semblait bloquer les changements.

Par ailleurs, Lahlou (2009) n'a pas manqué de rappeler que la défaillance du système éducatif en général et, donc, de l'université a été soulevée à travers plusieurs rapports internationaux: UNESCO (2006), Banque mondiale (2007), PNUD (2007). De nombreux enseignants et administrateurs de l'enseignement supérieur au Maroc sont arrivés à la conclusion² qu'une nouvelle approche est nécessaire, basée sur les recommandations faites lors de diverses conférences et réunions nationales et internationales. En fait, à l'ambiguïté des méthodes et stratégies d'enseignement s'ajoute les données remarquables sur le taux d'échec dans une université marocaine.

Des mesures importantes ont été prises, telles que la création des commissions pédagogiques au sein de chaque département qui pourraient juger de la pertinence

² Compte Rendu des Premières Journées Pédagogiques organisées dans la perspective d'appliquer la réforme universitaire par l'Université Moulay Ismail-Meknès, l'École Nationale Supérieure d'Art et Métiers, les 21 et 22 février 2003. Document non publié.

des méthodes appropriées; le remaniement des méthodes d'évaluation pour assurer une meilleure fiabilité dans ce processus en faisant face aux contraintes administratives et surtout de subjectivité; enfin, la suggestion de quelques procédés pédagogiques utilisés en Europe et en Amérique, le monitorat et le tutorat entre autres.

À la lumière des évolutions socio-économiques et politiques, les acteurs de l'éducation et de la formation ainsi que les décideurs politiques vont reconsidérer le système d'enseignement universitaire dans sa globalité, l'enseignement du français ne sera pas exempt des discussions et des enquêtes tenues puisqu'il paraît selon Defays et Jaafar (2011, p.3) que:

[...] l'évolution des méthodes et des approches est inévitable puisque de nouveaux besoins linguistiques, sociaux et institutionnels font leur apparition en entraînant de nouvelles réflexions didactiques liées à l'enseignement du français: le fonctionnel, le communicatif et l'interculturel semblent actuellement l'emporter [...].

Le diagnostic continue d'être inquiétant concernant la qualité du système de l'enseignement supérieur au Maroc et conduit à la création du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) le 14 septembre 2006 sous l'égide de sa Majesté le Roi Mohammed VI. Sitôt, un rapport annuel sur la situation et les recommandations sera commandité à ce Conseil et mis à la disposition des organismes concernés. Un an plus tard, Le Roi s'adresse au gouvernement et l'incite à installer un projet de réforme afin de porter appui au secteur d'éducation et de formation. Il est question de parachever l'opérationnalisation des recommandations de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation par l'application d'un Programme d'Urgence (2009-2012).

2. Le plan d'urgence (2009-2012), un nouveau souffle à la réforme universitaire

Les universités marocaines étaient invitées à apporter leur contribution par l'exécution des instructions du Plan d'Urgence conçu sur la base de 12 projets. En fait, 17 contrats (Royaume du Maroc, 2009) ont été signés en visant la pérennité et la modernisation de l'université marocaine ainsi que le perfectionnement des productivités internes et externes, d'où la nécessité de mettre l'étudiant au centre des préoccupations des acteurs de l'enseignement supérieur par la mise en place, entre autres, des modules d'enseignement de langues et communication ainsi que l'initiation des apprenants aux méthodologies du travail universitaire.

Dans la perspective d'adapter les principes du CECRL comme étant, selon El Bekraoui et Bahmad (2009), une source d'inspiration au contexte universitaire marocain, la Commission Nationale des Langues³ a mis en place un nouveau

³Cette commission regroupe les coordonnateurs de l'enseignement des modules Langue et Communication dans les universités marocaines. Elle est soutenue par le ministère de l'Éducation

dispositif d'enseignement de la langue française. Ce programme a pour visée la consolidation de l'enseignement de cette langue à l'université marocaine avec un volume horaire passant de deux heures hebdomadaires à quatre heures par semaine. De plus, cet enseignement se réalise au moyen d'un manuel⁴ conçu par la Commission et utilisé à l'échelle nationale de façon à répondre aux besoins effectifs des étudiants marocains.

L'élaboration de ce document constitue un défi énorme en attestant de la volonté d'une réforme réaliste et certaine. D'abord, des concepteurs marocains ont déployé des efforts louables afin d'évoquer les aspects socio-économiques, éducatifs et culturels liés à la réalité marocaine, et ce à travers un support didactique très varié (textes, images, graphique...) adressé à une cible marocaine (les étudiants) et dont les contenus sont organisés et confectionnés de façon cumulative suivant une démarche thématique. Skouri (2012) affirme à ce propos que :

[...] ce manuel incarne les qualités requises dans la conception didactique ingénierique, aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau de l'architecture et de la présentation matérielle. Il remplit également les deux fonctions fondamentales de l'opération enseignement-apprentissage: transmettre un contenu étudié et finalisé et rendre possible la pratique didactique.

Visant le développement des quatre compétences chez l'apprenant (compréhension de l'oral/production de l'oral, compréhension de l'écrit/production de l'écrit), le manuel adopte en sus des supports audio profitables aux apprenants avides d'apprentissages par les nouveaux moyens d'information et de communication, mais aussi aux enseignants en permettant de les soutenir dans leurs pratiques de classe. Lesdites compétences sont transcrites en termes de tâches à réaliser par les apprenants à travers des situations d'intégration d'apprentissages et qui feront l'objet d'une évaluation formative puis sommative.

Une nouvelle ingénierie pédagogique a été donc mise en place en s'appuyant sur un « dispositif tryptique ». Il s'agit ainsi d'enseignements axés sur les compétences à développer chez les étudiants en dispensant les cours soit en mode présentiel, soit dans le centre de ressources en langues, soit à distance.

Cette ingénierie pédagogique s'effectue par étapes habilement enchaînées. D'abord, une analyse de besoins grâce à un test de positionnement permet d'identifier le niveau de compétences de l'apprenant et de circonscrire les

nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique et la Conférence des présidents des Universités marocaines.

⁴ Nous faisons appel au manuel « Cap Université » conçu par une commission nationale composée de chercheurs marocains en s'alignant sur le modèle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)

difficultés sur lesquelles il bute en lui apportant ainsi l'appui nécessaire pour suivre les matières disciplinaires en économie, en droit, en sciences humaines, etc.

Ce procédé permet de la même façon à l'institution d'identifier les profils de ses étudiants dans le but d'élaborer des référentiels de compétences et des programmes axés sur les besoins réels de ces publics.

Ensuite, l'opérationnalisation dudit test de positionnement s'étale sur deux étapes. Pendant la première étape, le test est réalisé en ligne sous forme de QCM sur la base de l'Échelle des niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Il est en fait informatisé grâce à la base de données Apogée et est concrétisé par la création d'une plate-forme conçue par l'équipe Apogée de l'Université Ibn Tofail-Kénitra. La deuxième étape est consacrée à un test, programmée en mode présentiel sous forme d'entretien dirigé et de monologue suivi en vue d'évaluer les compétences discursives et communicatives « *difficilement évaluables en ligne* ».

Enfin, le manuel français intitulé « Cap université » a vu le jour afin de satisfaire aux besoins les plus importants des étudiants. Les enseignements dispensés en présentiel sont parachevés par des cours en ligne prodigués à leur tour dans un centre de ressources en langues⁵ ciblant l'individualisation des apprentissages en fonction des niveaux et des disciplines des apprenants.

À l'instar du programme d'urgence instauré à l'université marocaine, un autre défi a été soulevé pour l'enseignement du module « langue et communication ». Il est lié en fait au choix de support innovant stimulant la motivation chez les étudiants et favorisant le développement des apprentissages liés à ce module. C'est ainsi que Chafiq et coll., (2012) formulent leur problématique en se demandant:

Comment faire pour que, dans le module « langue et communication », les activités qui devraient développer les compétences linguistiques, communicatives et méthodologiques, chez les étudiants, soient plus motivantes, innovantes et formatrices. (p.114)

Ainsi, la mise en place d'un dispositif d'accompagnement linguistique en ligne s'est déployée grâce à la création de deux plates-formes. D'abord, la plate-forme ACOLAD en 2008-2010 ; ensuite, l'installation de la plate-forme FOSEL en 2010-2011. Il s'agit de dispositifs informatiques en ligne engageant les étudiants scientifiques car l'expérience a vu le jour au sein de la faculté des sciences Ben M'Sik, Casablanca avec la réalisation de tâches ciblant le développement de compétences langagières selon les niveaux du CECRL.

⁵À partir de la rentrée universitaire 2010, le centre de ressources en langues a pris en charge des parcours individualisés proposés aux étudiants (dont le nombre ne dépasse pas 20 apprenants) en fonction de leurs niveaux et de leurs disciplines. Il a été en fait activé sous l'égide d'un tuteur en visant la promotion du travail collaboratif.

Par conséquent, la formation hybride paraît plus flexible, plus motivante et plus pratique dans le cursus d'enseignement du module « langue et communication » en favorisant ainsi la correction langagière et en engageant les étudiants dans le travail collaboratif et le développement personnel.

CONCLUSION

Somme toute, à la suite des recommandations de la COSEF (1999/2004), le dispositif de suivi et d'évaluation des rendements des universités marocaines a vu le jour en 2003 et a été accentué ensuite par la contribution du plan d'urgence (2009-2012) en engageant ainsi ces universités dans un ensemble de procédures et d'indicateurs de contrôle pris en charge par des équipes de gestion et de suivi spécialisés.

Certes, les premiers rapports portant sur l'état d'avancement des mesures prises pour l'amélioration de la qualité et du fonctionnement des universités marocaines ont témoigné du renforcement de l'effectif des lauréats couvrant le besoin du marché à travers la multiplication de filières professionnelles, scientifiques et techniques. Il semble toutefois qu'en termes de qualité, des réflexions et des engagements supplémentaires sont à prendre en compte pour assurer la pérennité des universités ainsi que pour une meilleure conciliation des enseignements dispensés et des besoins du marché du travail.

Enfin, la nouvelle ingénierie de l'enseignement du français à l'université marocaine suscite la réflexion de certains chercheurs didacticiens proposant des certifications en langue française en vue d'une meilleure valorisation des acquis des étudiants à même de favoriser leur mobilité à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

REFERENCES

- Amzazi, S. (2006). Réforme pédagogique de l'enseignement supérieur: cas de la Faculté des Sciences de Rabat. *Revue marocaine de l'éducation et de la formation. Attarbiya wa ttakwin*, 1, 7-13.
- Appui à la Réforme de l'Enseignement Supérieur au Maroc (ARESM). (2003). *Fonds de solidarité prioritaire, convention de financement entre le gouvernement de la République française et le gouvernement du royaume du Maroc pour l'exécution du projet n° 2003-88*, 3-6.
- Banque Mondiale. (2007). *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Rapport sur le développement de la région MENA, Résumé analytique*. World Bank Publisher.
- Chafiq, N., Benabid, A., Bedagi, M. & Lima L. (2012). Intérêts et limites de la mise en œuvre d'un dispositif hybride pour le développement de la compétence

- langagière chez les étudiants scientifiques. *Revue de didactique du français*, 47(1), 111-119.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier.
- Defays, J.-M. & Jaafar, Kh. (2011). Le français – sur objectifs universitaires – dans les politiques linguistiques et les centres de langues des universités marocaines: état d'une réflexion et esquisse d'un programme. Dans Defays, J.-M. (dir.), *Contextualisations - Vingt ans de FLE. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (Volume 2)* (p.99-113). Editions Modulaires Européennes
- El Bekraoui, N. & Bahmad, M. (2009). Nouvelle ingénierie de l'enseignement du français à l'université marocaine. Dans Acedle (dir.), *Actes du colloque Acedle, Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie* (p.83-94). <http://acedle.org/colloque-decembre-2009/>
- Lahlou, L. (2009, mai). *La réforme de l'Université marocaine entre idéal organisationnel et réalité pratique*. Communication présentée au colloque « Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence », Université Paris 8. <file:///C:/Users/ENCG/Downloads/La%20r%C3%A9forme%20de%20l%E2%80%99Universit%C3%A9%20marocaine%20entre%20id%C3%A9al%20organisationnel%20et%20r%C3%A9alit%C3%A9%20pratique.pdf>
- Oudry, S. (2004). L'enseignement du français dans le supérieur scientifique et technique : Bilan et perspectives. *Revue langues et littératures*, 18, 29-36.
- PNUD (2007). *La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé. Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008*. Editions La découverte.
- Rahmoune, Kh., Tanane, O., Aboufirass M., Radid M. & Talbi, M. (2007). Pédagogie de l'enseignement des techniques d'expression et de communication aux étudiants scientifiques. *Revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques*, 2.
- Royaume du Maroc- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2009). *17 contrats pour le développement de l'université marocaine. Programme d'urgence 2009-2012*. Royaume du Maroc.
- Skouri, F. (2012, décembre). *Présentation matérielle du manuel Cap Université, filière des Sciences*. Communication présentée au colloque « Curricula et réforme de l'enseignement », Université Cadi Ayyad. https://www.academia.edu/8140733/Pr%C3%A9sentation_mat%C3%A9riel_le_du_manuel_Cap_Universit%C3%A9_fili%C3%A8re_des_Sciences

UNESCO (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Institut de statistique de l'UNESCO.

L'auteure

Najoua MAAFI est professeure de TEC (Techniques d'Expression et de Communication) à l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion, Université Hassan 2 de Casablanca et membre permanent du laboratoire de recherche LAMSO dans la même institution. Responsable qualité SMOE (certifiée Canada) et inscrite dans le cycle doctoral du laboratoire langage et Société, CNRST-URAC 56, Université Ibn Tofail, Kénitra, l'auteure continue ses recherches dans le domaine de la didactique du FLE, du FOS/FOU et du CECRL. Elle s'intéresse en outre à la didactique de l'écrit en contexte universitaire.

Courriel

n.maafi@encgcasa.ma

NOTE DE LECTURE

LA FRANCOPHONIE AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES TRANSCULTURELLES

Nathalie Gettliffe, UR2310 Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation,
Université de Strasbourg, Université de Lorraine et Université de Haute-Alsace, Strasbourg
(France)

Référence

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : principes et usages*.
Hachette FLE.

INTRODUCTION

Le livre de Chnane-Davin et Cuq part du constat qu'il n'existe pas à ce jour d'ouvrage susceptible d'accompagner les enseignants de langue qui souhaiteraient sensibiliser leurs apprenants à la francophonie, à savoir, un espace où se mêlent locuteurs du français langue de socialisation première, langue seconde ou langue étrangère.

Pour ce faire, les auteurs proposent un parcours linéaire ou « à la demande » où se mêlent repères théoriques, méthodologiques et propositions didactiques accompagnées de supports pédagogiques. En effet, si quelques enseignants ont déjà intégré des modules de formation à la francophonie, ces enseignements sont souvent centrés sur la Francophonie institutionnelle autour de l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) ou sur la culture savante (littérature, cinéma, chanson...) véhiculée par le biais de la langue française. Or, la francophonie (avec un *f* minuscule) est un formidable vecteur de rencontres entre différents locuteurs d'une même langue mais issus de cultures variées. Cette assertion sera le prétexte à examiner la francophonie sous toutes ses coutures pour envisager des enseignements pluralistes et enrichis.

1. QUELQUES ELEMENTS THEORIQUES

Dans cette première partie, Chnane-Davin et Cuq présentent brièvement quelques concepts afin de mieux pouvoir appréhender la nature de la francophonie. Il s'agit tout d'abord de montrer que la francophonie dépasse largement le cadre institutionnel de la Francophonie (avec un *F* majuscule). Si cette dernière est une réalité récente qui s'est développée après la décolonisation avec la création à Niamey en 1970 de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), il n'empêche que la francophonie est ancrée depuis très longtemps dans une réalité historique, géographique et politique au travers de l'expansion de la langue française sur tous les continents. C'est ainsi que les auteurs démontrent d'emblée que la francophonie est un vaste espace multilingue où se côtoient non seulement de nombreuses langues mais aussi des variétés de français plus ou moins éloignés.

Cette francophonie linguistique regroupe environ 300 millions de locuteurs répartis en 3 groupes distincts : les natifs, les locuteurs de français langue seconde situés principalement dans des anciennes colonies franco-belges et des locuteurs de français langue étrangère qui ont embrassé cette langue dans une logique plus volontariste. Pour chacun, le français est maîtrisé à différents degrés et, si l'écrit des natifs fait montre de peu de variations, la diversité à l'oral peut ralentir l'intercompréhension. C'est ici encore que les auteurs insistent sur la vitalité de la francophonie tant au niveau du nombre de locuteurs qui devrait doubler d'ici 50 ans que de la richesse du français (création lexicale). La Francophonie apparaît encore comme un appareil étatique regroupant de nombreux pays (la moitié des états) mais avec relativement peu d'emprise sur une jeunesse exubérante.

Alors qu'est-ce qu'enseigner la francophonie ? Comment peut-t-on définir cet objet didactique aux confins de l'histoire, de la géographie, des sciences politiques et des politiques linguistiques ? Pour Dnane-Chavin et Cuq, enseigner la francophonie, c'est adopter

dans tous les domaines de l'enseignement du français une attitude méthodologique et pédagogique ouverte à tous les savoirs et matériaux issus du monde francophone au sens complet du terme, c'est-à-dire provenant aussi bien de régions où le français est langue maternelle que de celles où il est langue seconde et même parfois langue étrangère. (p.51)

2. ELEMENTS METHODOLOGIQUES

L'ouverture à la francophonie nécessite de réfléchir à comment il serait possible d'organiser un ensemble de savoirs et de compétences. Pour les auteurs, ceci s'articule forcément à partir des contextes linguistiques. Ainsi, les locuteurs natifs, de langue seconde ou de langue étrangère se verront proposer des supports et des activités à partir de leur environnement francophone. Par exemple, pour les natifs, il est possible d'intégrer une sensibilisation à la francophonie dans les programmes d'histoire et de littérature/langue. Les grandes œuvres francophones sont plutôt présentées dans les programmes de pays ayant le français comme langue de scolarisation. Pour ce qui est des apprenants de français langue étrangère, les manuels font malheureusement rarement apparaître des sources francophones mais un rapide survol des tables de matières montrent qu'il est possible de se décentrer du tout-France en insérant des supports francophones dans des thématiques pour la plupart très ouvertes.

Il existe donc dans chaque dispositif pédagogique des moments qui pourraient permettre de développer une compétence francophone avec des objectifs plus ou moins clairement identifiés mais qui pourrait inclure : l'histoire, la géographie, la variation linguistique/le plurilinguisme, la diversité culturelle, les institutions francophones, la culture savante et les pratiques artistiques actuelles. Toutes les méthodologies récentes pourraient être mobilisées, à savoir l'approche active, la perspective actionnelle, l'approche par compétence et contextuelle ainsi que la pédagogie Freinet.

3. ELEMENTS PEDAGOGIQUES

Chnane-Davin et Cuq rassemblent dans cette partie de nombreuses propositions didactiques qui s'articulent autour du développement de la compétence francophone, à savoir une ouverture

vers les autres locuteurs du français et une décentration par le biais d'une approche mêlant réflexivité, comparatisme et pluralisme.

Au-delà des exemples d'exploitations pédagogiques précis, on retiendra des pistes d'activités qui permettent d'articuler langues et cultures avec notamment une immersion dans la francophonie anthropologique, une entrée dans la culture savante avec des documents courts comme le conte, la poésie ou la nouvelle et la mobilisation de supports artistiques modernes comme la chanson.

4. REFLEXIONS ET CONCLUSION

L'ouvrage de Chnane-Davin et Cuq a le mérite d'esquisser ce que pourrait être l'enseignement de la francophonie, ses objectifs, ses méthodes ainsi que des pistes d'exploitations pédagogiques. La première partie de l'ouvrage ainsi que son test préliminaire permettent de déconstruire de nombreuses représentations qui limiteraient la francophonie à la seule Francophonie institutionnelle et sa culture savante. Or, on comprend aisément qu'une langue est portée par ses locuteurs et qu'en l'occurrence la francophonie dans toute sa diversité peut être un formidable outil pour une éducation à la culture de l'autre et au plurilinguisme par le biais d'une langue commune. La mobilisation de ressources francophones issues de toutes les aires du monde (puisque même les locuteurs de français langue étrangère sont inclus dans la démarche d'ouverture) semble être porteuses d'un renouvellement pédagogique plus profond qui est à la portée de chaque enseignant. Les nombreux exemples de la dernière partie de l'ouvrage pointent de manière concrète comment faire entrer la francophonie dans tous les dispositifs d'apprentissage du français (première, seconde ou étrangère). Les référentiels proposés indiquent des cheminements possibles pour construire une compétence francophone pour tout niveau en langue en mobilisant des pratiques réflexives (mieux se connaître), interculturelles (s'ouvrir à l'autre) et transculturelles (construire avec l'autre). Au final, ce livre est une invitation à la construction d'une identité francophone commune dans le respect de la diversité culturelle et linguistique. L'objectif est noble et il mériterait d'être intégré dans les formations initiales de tous les enseignants de français (langue native, seconde et étrangère) ainsi que les différents curriculums et manuels de français.

L'auteur

Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'Université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC). Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

Courriel

ngettliffe@unistra.fr

Didactique du FLES : Recherches et Pratiques est une revue publiée par l'Association rhénane des enseignants de FLE (AREFLE) à raison de 2 numéros par an. Elle accepte des articles en français concernant toutes les thématiques qui touchent à l'enseignement et à l'acquisition du Français Langue Etrangère et Seconde. Revue d'interface entre la recherche et les pratiques professionnelles, elle classe les contributions dans 8 rubriques (Recherche, Pratique et recherche, Retour d'expériences, Pratique de classe, Point de vue, Entretien, Note de lecture, Débat) et encourage les premiers écrits des jeunes chercheurs. Toute proposition peut être envoyée à asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com pour une évaluation en double aveugle

Directrice de revue

Dr. Gettliffe Nathalie, Ph.D., Université de Strasbourg

Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

Comité éditorial

Pr. Abendroth-Timmer Dagmar, Université de Seigen, Allemagne

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart, Allemagne

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gérald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Comité scientifique

Dr. Stratilaki Sofia, Université Sorbonne Nouvelle et Université du Luxembourg

Pr. Claude Germain, Université du Québec à Montréal, Canada

Dr. Romain Jourdan-Otsuka, Kyoto University of Foreign Studies, Japon

Dr. Benatta Fatima Zohra, Université de Mascara, Algérie

Dr. Yannick Hamon, Università Ca' Foscari, Italie

Pr. Nour-Eddine Fath, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc

Dr. Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Université de Silésie, Pologne

Mme Mahacen Varlik, Université de Marmara, Turquie

Prix du numéro : 25 euros (France) 20 euros (Étranger) Abonnement annuel : 40 euros (France) 30 euros (Étranger)