

L'enseignement des langues et le CECRL :
d'une logique de contenu à une logique de projet

Claire Bourguignon

Maître de conférences HDR en didactique des langues

Indéniablement, l'introduction du *CECRL* dans l'enseignement des langues a eu un impact sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, ne serait-ce que par sa volonté d'harmoniser l'enseignement des langues, non seulement au niveau des différents pays européens mais aussi au niveau des différentes langues enseignées. Au-delà de cette volonté d'harmonisation, le *CECRL* a impulsé un nouveau rapport au savoir à travers la perspective actionnelle préconisée.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous rappellerons les fondamentaux du *CECRL* pour expliquer, ensuite, en quoi la nouvelle perspective impulsée a amené à penser l'enseignement autrement. Un des principaux vecteurs de changement dans le métier d'enseignant de langue a été le passage d'un programme structurant l'organisation des modules de formation à un référentiel amenant la construction de projets permettant aux étudiants d'atteindre des objectifs clairement identifiés. C'est pourquoi, dans une troisième partie, nous analyserons les modifications apportées à l'enseignement/apprentissage des langues avec le passage du programme au référentiel. Enfin, nous terminerons notre article en illustrant notre propos, de manière concrète, en montrant comment construire un projet adossé à un référentiel.

1. Le CECRL : les fondamentaux¹.

Bien qu'il semble que, dans le *CECRL*, ce soit essentiellement les échelles de niveaux, qui aient retenu l'attention, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* c'est aussi et avant tout l'impulsion d'une nouvelle approche didactique. Nous avons appelé cette nouvelle démarche, « approche communic'actionnelle »². Elle vise à rendre opérationnelle la perspective actionnelle et repose sur deux concepts clés : « action et « compétence ». Sachant que le CECRL définit la compétence comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et*

¹ Bourguignon C., 2010

² « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006

des dispositions qui permettent d'agir »³, il apparaît clairement que la compétence se construit, se développe dans l'agir, donc dans l'action pensée en termes de processus. De ce fait, dans la démarche ou approche communic'actionnelle, il s'agit de mettre l'apprenant en action. La mise en action des apprenants nous amène à considérer les deux autres piliers du CECRL et donc de la démarche communic'actionnelle, à savoir les concepts de « tâche » et de « stratégie ».

De fait, mettre les apprenants en action, c'est construire des unités d'apprentissage autour de tâches (« qui ne soit pas seulement langagières »⁴), sachant que l'accomplissement d'une tâche nécessite la mise en place des stratégies selon le principe défendu par le CECRL :

*[Les compétences sont mises en œuvre] dans des contextes et des conditions variées en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*⁵.

De ce fait, la démarche communic'actionnelle, opérationnalisation de la perspective actionnelle, repose sur 4 piliers : compétence, action, tâche et stratégie. Néanmoins, les échelles de niveaux ne doivent pas être occultées dans cette démarche ; elles ont toute leur place dans la conception d'une unité d'apprentissage. Les échelles de niveaux sont construites autour de descripteurs définissant les capacités d'un usager de la langue en fonction de son niveau de compétence. Cependant, leur fonction ne doit pas être pervertie. Ces échelles ne constituent pas des normes autour desquelles on construit des modules de formation ou des tests d'évaluation mais des objectifs à faire atteindre. En ce sens, elles

³ CECRL p.15

⁴ CECRL p.15

⁵ CECRL p.15

doivent être lues comme un référentiel.

Ceci nous amène à la deuxième partie de notre propos.

II. L'approche communic'actionnelle : une autre façon de penser l'enseignement

L'approche communic'actionnelle nous amène à repenser l'enseignement des langues. La focalisation ne doit plus se faire sur ce qui est appris, mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris. C'est ce qui signifie l'expression « apprentissage-usage de la langue ». Il faut passer d'une logique d'apprentissage à une logique d'usage.

II.1 Du programme au référentiel

Dans la logique communic'ationnelle, ce qui importe, ce n'est plus la quantité de savoirs transmis par l'enseignant et appris par l'apprenant par rapport à un programme, mais la construction d'un projet autour d'une tâche qui permet, à la fois l'appropriation des savoirs⁶ et, leur utilisation pertinente en lien avec un objectif à atteindre, ancré sur les niveaux de compétence qui constituent un référentiel. Avant de poursuivre, il est opportun de faire un rappel sur les différences essentielles entre un programme et un référentiel.

Un programme est lié à un contenu qui constitue le cœur de l'enseignement. L'enseignant construit ses cours de telle sorte qu'à la fin d'un cycle de formation le programme soit terminé. Nous nous situons alors sur le paradigme de la connaissance. Ce qui importe, c'est que l'ensemble des savoirs du programme ait fait l'objet d'un apprentissage. Ce qui compte,

⁶ Nous appelons « savoir », ce que l'enseignant transmet et « connaissance » ce que l'apprenant s'approprie. La distinction est la même entre « savoir-faire » et « capacité » : un même savoir-faire débouche sur des capacités différentes. Ce n'est pas parce que l'objectif est qu'un apprenant sache lire, que tous les apprenants auront la même capacité en tant que lecteurs.

c'est la quantité de connaissances apprises. L'apprentissage est alors « accumulatif ».

L'enseignant vérifiera ensuite ce que l'apprenant a retenu de tout ce qu'il a appris.

En revanche, avec un référentiel, nous nous situons sur le paradigme de la compétence. Le référentiel est défini en termes d'objectifs à faire atteindre. Ces objectifs sont classés par rapport à des niveaux sur une échelle. Par ailleurs, ces objectifs sont explicités à l'aide de descripteurs qui définissent, dans le cas du CECRL, des capacités reliées au niveau visé. Ce qui compte alors, c'est l'appropriation des connaissances, qui permettent d'atteindre tel ou tel objectif. La logique n'est donc plus quantitative mais qualitative. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances mais plutôt qu'il soit capable de les utiliser de manière pertinente. Avant de poursuivre avec l'utilisation d'un référentiel, puisque tel est notre propos, il convient de mettre en garde contre les problèmes que peuvent poser une utilisation erronée du référentiel.

Il est important de souligner que la tradition d'enseignement/apprentissage en France ne repose pas sur l'utilisation de référentiels, mais de programmes. Ainsi, le passage du programme au référentiel doit s'accompagner d'une réflexion sur les changements induits par ce passage de l'un à l'autre. Sans réflexion sérieuse, il est à craindre que les objectifs décrits dans les référentiels soient assimilés à des normes autour desquelles il s'agit de construire des modules de formations. Telle fut d'ailleurs, dans bien des cas, les dérives observées avec la pédagogie par objectifs. Au lieu de concevoir l'apprentissage comme un processus au cours duquel il convient de développer des stratégies qui permettent de mobiliser des connaissances et des capacités pour pouvoir atteindre un objectif, l'apprentissage est centré sur la maîtrise de connaissances et de capacités et donc sur le bachotage. Or, maîtriser ne veut pas être capable

de mobiliser. Pourtant, il ne saurait être question d'approche par compétence sans une volonté de développer chez les apprenants des stratégies qui permettent de mobiliser des connaissances et des capacités en situation d'utilisation de la langue, c'est-à-dire sans leur permettre de gérer des situations imprévues.

Empruntons un exemple à la cuisine. Pour réussir un gâteau, il ne suffit pas de connaître des ingrédients, ni d'être capable de casser des œufs ou de les battre en neige ! La maîtrise des connaissances (les ingrédients utiles) et des capacités (être capable de casser les œufs, être capable de faire des œufs en neige) ne suffit pas. En revanche, il est vrai qu'on ne peut pas réussir un gâteau si l'on n'est pas capable de mobiliser des connaissances (quels ingrédients choisir) et des capacités (qu'est-ce qu'il faut savoir faire avec les œufs). Voilà toute la difficulté et le problème qu'il faut résoudre.

II.2 Comment utiliser un référentiel dans l'enseignement ?

La question essentielle est effectivement comment utiliser un référentiel dans le cadre d'une approche qui vise à développer la compétence, sans oublier que le référentiel décrit des capacités et que la compétence, c'est l'aptitude à mobiliser des capacités et des connaissances.

Aujourd'hui, dans l'enseignement des langues, le référentiel correspond aux échelles de descripteurs du *CECRL*. Ces échelles sont construites autour de descripteurs pour chacune des activités langagières (activités de réception, d'interaction et de production) et en lien avec des niveaux de compétence. Ces descripteurs définissent des capacités (capacité à lire, à écrire, ...). Pour autant, ces descripteurs de capacités font état implicitement des connaissances utiles à leur mise en œuvre.

Ce sont donc ces descripteurs qui vont servir de base à la construction des tâches complexes.

Dans la mesure où ces tâches complexes ont pour but d'amener les apprenants vers un objectif, elles peuvent être assimilées à des projets. Cela signifie que l'apprentissage se fait de manière concomitante avec la réalisation du projet. Ceci diffère des pratiques habituelles dans lesquelles le projet est souvent utilisé comme moyen de transférer des connaissances.

Dans ce cadre, la construction du projet doit d'abord commencer par l'objectif visé et donc par l'élaboration des productions écrites et/ou orales qui vont permettre de rendre compte de l'atteinte de l'objectif. N'oublions pas que c'est à travers une performance (et donc à travers une activité de production) que l'on peut inférer un niveau de compétence. La compétence ne se voit pas, elle est intrinsèque au sujet ; elle s'infère, c'est-à-dire que l'on peut en déduire un niveau, à travers une performance qui, elle, est observable. Les activités de productions demandées ne seront que l'« habillage » d'un descripteur correspondant à un niveau visé. A partir de ce descripteur, qui est donc un descripteur de capacité (capacité à produire), il faudra relever ce qui relève de la connaissance grammaticale et linguistique d'un côté, et de la capacité pragmatique (traitement de l'information) de l'autre. Ces connaissances et ces capacités devront être intégrées dans les différentes étapes d'apprentissage, afin que les connaissances et les capacités mobilisables dans les productions aient fait l'objet d'un apprentissage en amont. A cet égard, il faut veiller à ce que l'énoncé des activités de production soit écrit de telle sorte que certaines connaissances et capacités soient mobilisables de manière quasi inéluctable. Il ne saurait être question de dire aux apprenants d'utiliser tel et tel point de grammaire par exemple, car, dans ce cas, il s'agirait d'appliquer des connaissances et non pas de les mobiliser. Chaque étape est un pas de plus vers le niveau visé

et donc, la réalisation du projet. Cela signifie que chaque étape doit conduire vers le niveau final visé ; par conséquent les activités liées à l'apprentissage doivent aller de manière croissante en termes de difficultés. Si la production qui permet de rendre compte du projet relève d'un niveau B1, cela signifie que les premières activités proposées peuvent, et doivent, être accessibles à un apprenant ayant un niveau de compétence A2. Il ne faut pas oublier que la construction d'une compétence est un processus. Il convient toutefois de remarquer que l'utilisation d'un référentiel n'exclut pas l'utilisation d'un programme grammatical établi en termes d'attendus par niveau. De fait, construire une compétence, c'est développer des stratégies qui permettent de faire face à des situations imprévues, comme le souligne Edgar Morin,

le développement des stratégies, loin de supprimer les programmes, accroît les occasions d'utiliser des séquences programmées, qui économisent énergies, temps, attentions, et permettent le plein emploi des compétences stratégiques sur les points et moments décisifs⁷.

Cela signifie que plus grand sera le nombre de connaissances et de capacités mobilisables, plus facile il sera de se concentrer sur les stratégies à mettre en place. Ainsi, faire une utilisation croisée d'un référentiel et d'un programme permet d'inclure l'apprentissage de la grammaire dans une démarche qui vise à mettre l'apprenant en action⁸ à travers la réalisation d'un projet.

Prenons un exemple pour rendre notre propos plus concret. Nous avons choisi l'interaction écrite (production écrite avec un destinataire) pour rendre compte de l'accomplissement d'un projet. Nous visons le niveau A2. Voici le descripteur :

⁷ Morin E., 1985, p. 226

⁸ Bourguignon C., 2010

Peut écrire des notes et des lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il ou elle considère importants.

L'énoncé de l'interaction que nous demandons dans le cadre du projet pourrait être : « tu rédigeras une lettre à ton ami pour lui raconter ton séjour à Paris et lui donner envie d'y aller ». Notre énoncé n'est que l'habillage du descripteur⁹. Or quand on analyse le descripteur, on se rend compte que :

- pour « écrire une note ou une lettre », un certain nombre de connaissances grammaticales sont nécessaires : la construction des phrases simples, les connecteurs et les phrase composées, les temps présent et passé. Au niveau des capacités pragmatiques, il faut être capable de restituer de l'information sans nécessairement être capable d'argumenter et il faut être capable de respecter le registre de langue spécifique au format de la lettre.
- pour « faire comprendre les points importants », il faut avoir des connaissances grammaticales : le superlatif et le comparatif par exemple ; au plan pragmatique, il faut être capable de choisir les informations pertinentes et de les organiser de manière « didactique ».

Pour conclure, nous dirons qu'avec la démarche communic' actionnelle, le rôle de l'enseignant se modifie car nous assistons à un changement de paradigme. Avec le passage du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des savoirs, mais à faciliter l'appropriation de connaissances. Faciliter l'appropriation de connaissances, c'est construire un projet qui donne du sens aux connaissances, en montrant, à chaque étape, leur utilité par rapport à l'objectif à atteindre.

⁹ Bourguignon C., 2011

L'appropriation de connaissances, néanmoins, ne doit pas être déconnectée du développement de stratégies qui, seules, permettent de faire face à situations imprévues et donc de rendre autonomes en tant qu'utilisateur de la langue. Cela signifie qu'en élaborant son projet, l'enseignant doit veiller à ce que l'apprentissage ne consiste pas simplement à l'accumulation de connaissances, mais aussi à la mise en place de stratégies qui permettent de réfléchir à l'utilisation pertinente de ces connaissances. Ainsi l'enseignant ne doit pas avoir pour seul objectif que les apprenants maîtrisent des connaissances, mais de plus qu'ils sachent les mobiliser.

Enfin rappelons que construire un projet qui vise la mobilisation de connaissances n'a de sens que si la démarche d'évaluation est en adéquation avec la démarche d'enseignement/apprentissage¹⁰. L'évaluation ne visera pas la maîtrise d'une connaissance ou d'une capacité par rapport à une norme pré-établie (ce qui nous renvoie à une mauvaise utilisation des échelles de niveaux mentionnée précédemment) mais la validation d'un niveau de compétence sur une échelle en lien avec le degré de mobilisation des connaissances et des capacités.

¹⁰ Bourguignon C., 2011

BIBLIOGRAPHIE

Bourguignon C., *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils*, Paris, Delagrave, 2011

Bourguignon C., *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*, Paris, Delagrave, 2010

Bourguignon C., « L'apprentissage des langues par l'action » in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusion, 2009, pp.49-77

Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures", in *Synergie Europe N°1*, 2006

Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 1990

Morin E., *La Méthode, Tome 2. La vie de la vie*, Paris : Editions du Seuil, 1985