

## La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence*

Assemblée générale de l'APLV, Marseille, décembre 2006

*Claire Bourguignon, Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen*

L'éthique est là pour ordonner les actions et pour réguler le pouvoir d'agir. Elle doit donc exister d'autant plus que les pouvoirs de l'agir qu'elle doit réguler sont plus grands [...] C'est pourquoi des facultés d'agir d'un nouveau type réclament de nouvelles règles de l'éthique et peut être même une éthique d'un type nouveau.

Hans Jonas, *Le principe responsabilité*, Paris : Flammarion, 1995, p.61

### INTRODUCTION

Les propos de Jonas mis en exergue semblent pouvoir s'appliquer aux enseignants de langues auxquels le *Cadre Européen Commun de Référence* demande de s'adresser non plus seulement à des apprenants de langues mais à des apprenants/usagers de langues, les incitant, de ce fait, à un nouveau type d'agir beaucoup plus étendu et réclamant par-là même de nouvelles règles de l'éthique.

Le nouvel impératif invoque une autre cohérence : non celle de l'acte en accord avec lui-même, mais celle de ses *effets* ultimes en accord avec la survie de l'activité humaine dans l'avenir. (Jonas, 1995, p.41)

Il suffit de rapporter ces quelques lignes au nouvel « impératif », disons plutôt la nouvelle orientation impulsée par le *CECR*, pour réaliser que notre responsabilité d'enseignants de langues qui s'arrêtait autrefois à la porte de la salle de cours dans le respect de principes déontologiques caractéristiques du « bon enseignant », est aujourd'hui d'un autre ordre. La relation causale du bon apprenant qui sera (on l'espère !) un bon usager n'est plus la logique qui préside aujourd'hui. Si nous devons nous adresser à un apprenant/usager, nous devons repenser notre logique d'enseignement en accord avec la nécessité, aujourd'hui incontournable pour nos élèves, de « survivre » sur la scène internationale.

De ce fait, nous ne pouvons que questionner ces quelques lignes extraites du *Préambule commun des langues vivantes*<sup>1</sup>

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales ; il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de compétences langagières. **En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer.....**

---

<sup>1</sup> (Préambule commun, Langues vivantes – collège Palier 1 B.O. N°6 25 Août 2005 Hors série)

Est-ce agir en individus responsables de réduire, en connaissance de cause, l'enseignement des langues à ce qu'il est depuis maintenant plus de dix ans, à savoir le développement de la compétence langagière, alors qu'un rapport de l'inspection générale indique que les résultats de nos élèves sont loin d'être à la hauteur de ce que l'on peut espérer et qu' « il y a matière à s'interroger sur les performances de notre système éducatif » dans le même temps que « l'enjeu est d'importance au sens politique »<sup>2</sup>

Parler de « tâches » plutôt que d' « activités » et d' « activités de communication langagière » plutôt que de « compétence » est bien en deçà de ce que l'on attend aujourd'hui de l'enseignant de langue et de la nouvelle mission qui lui est confiée au regard des préconisations du *CECR*.

C'est la raison pour laquelle les propos qui vont suivre visent à ouvrir de nouvelles perspectives méthodologiques, sans renier l'existant mais en le dépassant pour que nous puissions relever le défi qui s'offre à nous, celui de former des apprenants/usagers de langues et non plus seulement d'enseigner les langues à des apprenants. Il s'agit de dépasser des principes déontologiques traditionnels pour aller vers « une éthique de type nouveau » qui consiste à ne pas hésiter à se lancer dans une nouvelle aventure professionnelle qui remet en cause, par certains côtés, les principes d'enseignement auxquels nous avons été formés afin d'assurer à tous la possibilité de s'insérer dans le nouvel environnement mondial sans avoir besoin de suivre des cours payants dans des instituts sur lesquels certaines revues nous demandent même de prendre exemple !!!!

Le *CECR* étant aujourd'hui l'ouvrage de référence en matière d'enseignement/apprentissage/évaluation des langues, c'est autour de cet ouvrage que seront organisés les propos qui vont suivre.

## I. **Le *CECR* ou la volonté d'un débat sur l'enseignement des langues, et pourtant .....**

A plusieurs reprises, le *CECR* nous invite à débattre pour arriver à définir une approche d'enseignement/apprentissage qui aille dans le sens de la « perspective actionnelle » préconisée :

Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.....

Un [...] échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à **un débat sur le sujet toujours préférable à une acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante.** (*CECR* p.110).

En effet, ne nous méprenons pas, le *CECR*, à la différence du *Niveau Seuil* qui définissait des principes méthodologiques, est ouvert et non dogmatique :

En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le *CECR* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et **non dogmatique**. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus **qu'il ne saurait préconiser**

---

<sup>2</sup> « Pilotage et cohérence de la carte des langues » Rapport de l'Inspection Générale remis à Monsieur le Ministre en avril 2005, p.18

**une approche particulière de l'enseignement.** Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leur démarche pratique. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser) ; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à **prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examiné auparavant.** (CECR p.21)

De ce fait, quand il est fait référence à la « perspective actionnelle », il s'agit bien d'une « perspective », c'est-à-dire une orientation mais en aucun cas d'« une approche », comme il est question partout, c'est-à-dire d'une méthodologie dont on a déjà posé les bases mais que l'on a souhaité maintenir ouverte et non dogmatique

Dans le même temps, les concepteurs du Cadre souhaitent que cette orientation qui doit être rendue « opérationnelle » fasse l'objet d'une réflexion sérieuse afin de déboucher sur une nouvelle approche précisément.

Cet aspect est fondamental parce que tout ce qui se dit aujourd'hui sur le Cadre tend à en faire une référence méthodologique, qui plus est pour une approche déjà existante.

## II. .... une lecture du *CECR* s'impose : l'ancrage communicatif, alors que .....

Les quelques exemples qui suivent indiquent clairement que le *CECR* a fait l'objet d'une lecture visant à fixer l'existant dans un souci, peut on imaginer, de ne pas « déstabiliser » les enseignants ou d'apporter une réponse au flou méthodologique dont fait l'objet l'approche communicative depuis ses débuts (les années 80 !).

Le *CECR* propose un *modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite « communicative »* (CT p.36)

[Le *CECR*] **ne représente pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années** mais [c'est] bien plus un levier essentiel pour atteindre des objectifs qui sont les nôtres. (FG p.3)

Le *CECR* définit des axes essentiels, avec une terminologie commune, pour les problématiques et leurs réponses et notamment une échelle commune de six niveaux de compétences (A1, A2, B1, ...), la reconnaissance de la notion de compétences partielles, **la priorité donnée à l'approche communicative**, une définition du plurilinguisme ancrée dans une approche multiculturelle. (« Pilotage et cohérence de la carte des langues », Rapport de l'IGEN, avril 2005)

Contrairement à ce qui pouvait être espéré, le fait de vouloir réduire le *CECR* à un levier pour ce qui se faisait depuis des années a perturbé de nombreux enseignants qui n'ont pas vu, et qui ne voient toujours pas, l'utilité de lire un ouvrage, il faut le dire, aussi indigeste, s'il n'apporte rien de nouveau à ce qui se faisait avant !

Et pourtant, les nombreuses formations d'enseignants de langues que nous animons nous prouvent que les enseignants sont demandeurs de changement ; ils se rendent compte que ce

qu'ils font depuis des années ne fonctionne pas et voudraient qu'on les aide à enseigner autrement.

### III. .... une nouvelle ère s'ouvre avec la perspective actionnelle.

« Dans ma pensée, on ne substitue pas au passé, on y ajoute seulement un nouveau chaînon » Paul Cézanne

La **perspective** privilégiée ici est, très généralement aussi de *type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout **l'usager 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, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. **Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.** (CECR, p.15)

#### 1. De l'approche communicative à l'approche « communic'actionnelle »

Que ceux qui ont peur du changement se rassurent, la nouvelle proposition méthodologique que nous allons présenter ne remet pas en cause l'approche communicative mais elle la dépasse. Dans notre démarche, la communication n'est pas une finalité mais elle est au service de l'action, ce qui lui donne « sa pleine signification » et qui, de ce fait, donne du sens à l'apprentissage ; c'est la raison pour laquelle nous appelons cette nouvelle démarche l'« approche communic'actionnelle »<sup>3</sup>.

Notre réflexion a porté sur la manière de rendre opérationnelle la perspective actionnelle en utilisant les orientations proposées par le CECR.

Alors que dans l'« approche communicative », il faut entendre par communication :

un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages. » (Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langues étrangère*, Paris : Hachette, 1990, pp.9-10)

dans l'« approche communic'actionnelle »,

communiquer, c'est avant tout construire une compréhension réciproque et des bases d'accord qui seront le gage du succès des actions menées en commun.

(Philippe Zarifian *Objectif compétence - Pour une nouvelle logique*, Paris : Éditions liaisons, 2001, p.41)

---

<sup>3</sup> Nous avons défini pour la première fois ce nouveau concept dans un article publié dans *SYNERGIE Europe* : « De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » in *SYNERGIE Europe n°1 La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 2006

Concrètement, cela signifie qu'au lieu de proposer aux apprenants des « tâches communicatives » contextualisées, certes, mais cloisonnées nous suggérons que ces « tâches communicatives » soient reliées entre elles et au service d'une tâche qui ne sera pas seulement langagière comme le souhaite le *CECR*.

Il ne faut pas confondre la « situation de communication » qui induit un certain comportement langagier (Cf. Hymes) et l'action qui, par son caractère partiellement ou grandement imprévisible impose une mise en adéquation du comportement langagier avec la tâche à accomplir.

Alors qu'il est possible de répertorier des situations de communication, il est impossible de répertorier des actions, tout simplement parce que, comme le soulignent Martucelli et Morin, chacun à sa façon :

Dans chaque situation, l'acteur fait l'expérience concrète d'un spectre de possibilités qui s'ouvrent à lui.....<sup>4</sup>

L'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari....Or, dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude.<sup>5</sup>

## 2. De la tâche communicative au scénario d'apprentissage-action

Il est évident que cette nouvelle logique induit à repenser les activités d'apprentissage en les ancrant dans l'action ; n'oublions pas que nous nous adressons à des apprenants/usagers de la langue comme le préconise le *CECR*.

Nous proposons d'organiser la séquence autour d'un « scénario d'apprentissage-action ». Ce choix terminologique n'est pas anodin puisqu'il emprunte à la recherche-action l'acquisition de connaissances à travers la résolution de problèmes concrets. Contrairement à un enseignement/apprentissage axé sur des tâches d'apprentissage visant à développer les activités de communication langagière de manière artificielle parce que ne répondant pas à un besoin autre que celui d'apprendre, le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. En amenant les apprenants à comprendre POURQUOI ils ont besoin de la langue, on donne du sens à l'apprentissage.

L'apprentissage orienté par et pour l'action a trois objectifs :

- réactiver les connaissances acquises
- définir les connaissances nécessaires
- construire de nouvelles connaissances dans l'action en prenant conscience des manques

En visant la construction de la connaissance dans et par l'action, le scénario d'apprentissage-action vise à développer des compétences, c'est-à-dire l'aptitude à mobiliser des connaissances correctes et pertinentes par rapport à un problème posé qui nécessite de faire un choix.

Pour l'enseignant cela signifie présenter à l'apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui :

- INTEGRE compréhension, interaction et production ;
- NE PEUT ETRE DECONNECTEE d'un contexte, de ses interlocuteurs (énonciateurs et co-énonciateurs) et d'un ou de plusieurs objectifs actionnels;
- SUPPOSE une prise de position.

<sup>4</sup> Martucelli Danilo, « Agir : le spectre des possibles » in *Sciences Humaines*, N° 165, novembre 2005, p.44.

<sup>5</sup> Morin E., 1990, p.104

A cet égard, nous sommes parfaitement en accord avec ce que dit le *CECR*. Définir un scénario (= tâche), c'est « *poser un problème* »\* et une « *obligation à remplir* »\* (une mission) ainsi que les activités langagières successives (tâches communicatives) qui permettront la réalisation de la mission. (\**CECR* p.16)

Ceci amène directement à ce qui est intimement lié au scénario d'apprentissage-action, c'est l'évaluation.

c) *Du scénario d'apprentissage-action au scénario d'évaluation.*

Bien évidemment, évaluer dans la logique de l'« apprentissage-action » ne peut se faire par le biais de simples tâches communicatives et autour de critères qui, s'ils ne sont pas exclusivement linguistiques, restent vagues quand aux réalités observables qu'ils recouvrent. Ceci n'aurait pas n'a pas de sens. Il faut se doter d'un support d'évaluation et d'une démarche d'évaluation qui soient cohérents par rapport à la démarche d'enseignement/apprentissage proposée. Le niveau de compétence en langue doit être évaluée à travers l'accomplissement d'une tâche qui n'est pas langagière mais nécessite l'utilisation de la langue.

A cet égard, le seul outil d'évaluation qui, aujourd'hui, se situe dans la logique actionnelle (nous pourrions parler d'« évaluation-action ») préconisé par le *CECR*, c'est le Diplôme de Compétence en Langue. L'évalué se trouve face à une tâche à accomplir qui est cadrée par une mise en situation qui le met face à une prise de décision. Cette démarche s'effectue à travers la mise en œuvre de l'ensemble des activités de communication.

La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des « critères » qui seront déclinés en « indicateurs de performance ». Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'enseignant devra remplir des grilles d'évaluation critériées, grilles linguistiques ET grilles pragmatiques en relation avec la performance de l'apprenant. Chaque critère aura, en amont, fait l'objet d'une « pondération ». Cela signifie que l'enseignant aura donné une valeur à chaque indicateur en fonction du « poids » accordé, soit à la composante linguistique, soit à la composante pragmatique, et au sein de chaque composante, à chaque critère. Ceci donnera lieu à une valeur chiffrée globale qui sera traduite en « niveau de compétence » sur une échelle dont les échelons auront, là encore, fait l'objet d'une réflexion en amont. A titre d'exemple, il est évident que les attendus en matière de compétence de communication ne sont pas les mêmes pour des élèves du cycle 3 de l'école primaire et pour des élèves de terminales. Cela veut dire que les critères et indicateurs de performance seront différents mais que la pondération aussi sera différente.

En passant du paradigme du contrôle de la connaissance de la langue objet à celui de la compétence du sujet utilisateur de la langue, il faut accepter qu'une tâche soit accomplie en langue étrangère, que le message soit transmis, malgré quelques erreurs de grammaire!

Par ailleurs, si nous souhaitons déterminer le niveau de compétence d'un évalué, cela ne pourra se faire que si le support d'évaluation est le même pour tout le monde ; le niveau correspondant au niveau d'accomplissement de la tâche. C'est précisément ce que propose le Diplôme de Compétence en Langue.

Nous sommes dans une autre logique d'évaluation que celle qui vise à proposer une série d'activités alignées sur des niveaux pré-déterminés (les niveaux du *CECR*) et qui impose la réussite à un certain nombre d'items pour les obtenir.

## CONCLUSION

Nous sommes tout à fait conscient que l' « approche communic'actionnelle », qui nous semble pourtant être une réponse possible et envisageable pour rendre opérationnelle la perspective actionnelle, bouleverse quelque peu les schémas traditionnels de l'enseignement des langues. Pour autant, nous sommes tout à fait d'accord avec Gilles Le Cardinal quand il déclare :

L'incertitude, la complexité, le risque et le besoin de vivre des valeurs constituent le contexte de toute action, de toute responsabilité et de tout changement qui s'impose pour s'adapter en permanence aux réalités évolutives du monde. Conduire le changement devient une tâche essentielle de tout responsable qui doit mobiliser son intelligence pour motiver ceux dont il a la charge, à participer au mouvement, sous peine de les voir devenir des freins.<sup>6</sup>

Ces propos s'appliquent aussi bien à ceux (les enseignants-chercheurs en didactique des langues en font partie) qui, par les fonctions qui sont les leurs, ont la responsabilité d'accompagner le changement, qu'à ceux (les enseignants de langues) qui sont invités à mettre en œuvre ce changement dans leur pratique.

Agir en individus responsables, au nom d' « une éthique d'un type nouveau », c'est accompagner les enseignants dans le changement impulsé par le *CECR* plutôt que de refuser de considérer le changement de peur de les « perdre ». C'est la voie que nous avons choisie en souhaitant qu'au nom de cette même nouvelle éthique, les enseignants accompagnent les élèves dans une nouvelle démarche d'apprentissage pour éviter, qu'ils ne se trouvent perdus « face aux nouvelles réalités » qui s'ouvrent à eux.

---

<sup>6</sup> « Pourquoi et comment motiver les acteurs à coopérer aux changements qui les attendent – *construire ensemble des représentations pour l'action et des représentations issues de l'action* », dans le cadre du séminaire Costech « Cognition, Motivation, Action », Erasmus Project, 20-30 janvier 2006, Gilles Le Cardinal

## BIBLIOGRAPHIE

### A. Généralités

« Pilotage et cohérence de la carte des langues » Rapport de l'Inspection Générale remis à Monsieur le Ministre en avril 2005.

Jonas Hans., *Le principe responsabilité*, Paris : Flammarion, 1995.

Le Cardinal Gilles. « Pourquoi et comment motiver les acteurs à coopérer aux changements qui les attendent – *construire ensemble des représentations pour l'action et des représentations issues de l'action* », dans le cadre du séminaire Costech « Cognition, Motivation, Action », Erasmus Project, 20-30 janvier 2006.

Martuccelli Danilo, « Agir : le spectre des possibles » in *Sciences Humaines*, N° 165, novembre 2005.

Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF Éditeurs, 1990

### B. Le Cadre européen commun de référence

Bourguignon Claire, *La démarche didactique en anglais – du concours à la pratique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (Chapitre 2, pp. 67-73)

*Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier, 2001

### C. L'approche communicative

Bourguignon Claire, *La démarche didactique en anglais – du concours à la pratique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (Chapitre 2)

Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1990.

### D. Le CECR : un ancrage communicatif

Goulier Francis : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen et Portfolios*, Paris : Les Éditions Didier, 2005

Morrow Keith, *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press, 2004

Noël-Jothy Françoise, Sampsonis Béatrix, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris : Hachette Livre, 2006

Tagliante Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : CLE international, 2005



## E. Le *CECR* : une perspective actionnelle

Bourguignon Claire, « De l'approche communicative à l' « approche communicactionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » in *SYNERGIE Europe n°1 La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 2006

Bourguignon Claire, « Vous téléphonez à Mr Bloom (ou « le scénario : support d'évaluation de la compétence de communication)» in *Les Cahiers pédagogiques N° 437 Des langues bien vivantes*, novembre 2005

Bourguignon Claire, Delahaye Philippe, Puren Christian, *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du « Diplôme de Compétence en Langue »*, à paraître.

Puren Christian, « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en Didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » in *SYNERGIES Pays riverains de la Baltique n°3, La complexité comme principe et raison de la recherche balte en sciences humaines*, 2006, pp.16-21