

Jean-Claude BEACCO, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

Le CECR, victime de son succès. Considérations sur un mythe didactique.

« Ce qui est bien connu est en général, pour cette raison qu'il est *bien connu*, non connu » :
Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, Préface, §31, tr. fr. B. Bourgeois, Vrin, 2006 : 79.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (désormais le CECR) a été élaboré sur une période de 10 ans. Dès la publication (en 2001) de sa version définitive, il a connu, par sa pertinence propre, une large diffusion, comme en attestent, en particulier, les nombreuses traductions des versions originales anglaise/françaises) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

Cette diffusion a surtout mis en évidence son rôle pour l'évaluation, ses six « niveaux » et sa « méthodologie actionnelle ». Elle a conduit à en faire une sorte d'instrument universel permettant, à lui seul, d'apporter des réponses à toutes les questions relatives à l'organisation de l'enseignement des langues. Cet instrument de travail a fini par envahir la didactique des langues et à y devenir un texte quasi sacré, révérend et détesté, où résideraient la voie et la vérité. Le Conseil de l'Europe lui-même a mis en garde contre cette lecture acritique (Forum intergouvernemental de 2007, Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres Recommandation sur l'utilisation du CECR...), mais il n'est pas certain que ce document en soit pour autant mieux compris et mieux utilisé.

On s'emploiera à rappeler les finalités de cet instrument et à décrire ceux, nombreux, qui depuis presque 15 ans lui ont succédé, qui le complètent et qui sont, eux, très peu connus, dont http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp. On cherchera à dissiper les croyances naïves dont il fait l'objet (par ex. : méthodologie actionnelle) et à montrer en quoi il constitue une contribution décisive à la fondation d'une éducation plurilingue, dont l'Europe a le plus grand besoin, si l'on entend chercher à contrecarrer les effets désastreux des nationalismes.

Eliane DAMETTE, Université Lyon 3 (France)

Intégrer des séquences FOS dans un cours de FLE pour répondre aux besoins sociaux des apprenants

La démarche FOS est aisément intégrable dans un cours de FLE destiné aux élèves du secondaire ou aux étudiants. Le but est d'enrichir un cours déjà créé ou sur méthode, en y intégrant des séquences d'apprentissage qui visent à répondre à des besoins sociaux des apprenants. Il s'agira par exemple de faire une réclamation auprès d'une école de langues ou d'un commerçant, ou bien de souscrire un contrat de bail, de s'inscrire à l'université, de faire une demande de stage, ou bien encore de comprendre une notice de médicament. Ces interactions sociales sont complexes mais, si l'on respecte la méthodologie du FOS, elles sont aisément didactisables. La démarche s'apparente à celle mise en place pour résoudre un cas pratique à grande échelle, tendant vers une simulation globale. Il s'agit d'une activité fondée sur la résolution de problèmes, qui présente plusieurs avantages :

- Elle répond à un besoin réel ou probable (dans un avenir à court ou moyen terme) des apprenants. Elle est donc source de **motivation** ;
- Elle vise l'**autonomie** des apprenants, tant d'un point de vue linguistique que pragmatique. Elle permet donc une intégration et une réutilisation, en situation proche de la réalité, des activités plus simples et morcelées qui viennent en amont (découverte et systématisation) ;
- Les apprenants sont amenés à **coopérer**, à interagir tant à l'écrit qu'à l'oral, à négocier des solutions en contexte ; ils expérimentent ainsi ce qu'est « **la compétence** » en contexte social ou professionnel ;
- La macro-compétence mise en œuvre dans ce type de séquence FOS est la compétence **argumentative** ; elle fait la synthèse de toutes les autres compétences enseignées/apprises en cours de langue. Imbriquant langue et culture, cette macro-compétence révèle les implicites d'une langue-culture. Elle constitue à notre avis, le but ultime de l'apprentissage linguistique.

Nous repérerons quelles séquences FOS il est possible de mettre en place, selon le profil des apprenants et leurs besoins sociaux. Seront ensuite proposés quelques outils pragmatiques permettant de monter la séquence FOS. La partie principale de la communication sera ainsi consacrée à la construction de la trame didactique en prenant soin de l'intégrer dans le parcours d'apprentissage institutionnel.

Nous espérons montrer l'**intérêt pédagogique** ainsi que la **faisabilité** de la démarche qui consiste à intégrer une séquence FOS dans une formation linguistique FLE.

Mieczysław GAJOS, Université de Lodz (Pologne)

Un, deux, trois... c'est pas si simple que ça! Les difficultés des apprenants polonophones face aux nombres français

Les auteurs de méthodes FLE proposent aux élèves d'apprendre à compter tout au début de leur apprentissage. Chaque élève qui commence à apprendre le français se familiarise donc avec les nombres français pour dire son âge, son adresse, son numéro de téléphone, etc.

Il est tellement facile de compter de 1 à 10... mais tout ce qui paraît simple et facile au début se complique au fur et à mesure. Les difficultés apparaissent et se multiplient aux niveaux : phonique, orthographique, sémantique.

Et ce n'est pas dans les manuels de FLE qu'on trouvera des réponses aux questions concernant la prononciation, l'orthographe ou le sens des nombres français.

Comment présente-t-on les nombres français aux apprenants étrangers dans les manuels de FLE?

Quelles sont les difficultés des élèves polonophones qui apprennent à compter en français?

Quel est le degré d'acquisition des nombres français par les étudiants polonais du niveau avancé? Quelles fautes commettent-ils quand ils comptent de 1 à 10?

Peut-on rendre l'enseignement et l'apprentissage des nombres français plus efficace? Comment?

Voici quelques questions auxquelles j'essaierai de répondre dans mon intervention.

Iwona JANOWSKA, Université Jagellonne de Cracovie (Pologne)

Tâche, un concept-clé de la perspective actionnelle

Utilisée dans plusieurs domaines de la vie, la notion de « tâche » est devenue peu précise et polysémique. Cela concerne aussi le champ de la didactique des langues étrangères où on lui attribue diverses significations, en commençant par un simple exercice (de grammaire) ou un énoncé communicatif et en finissant par des séquences de tâches ou des projets dont la réalisation s'étend sur plusieurs leçons.

Cependant, mise au cœur de l'approche actionnelle, promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la notion de « tâche » donne un sens nouveau au processus d'apprentissage. Elle se déroule dans un milieu, implique une finalité et donne à l'apprenant des repères qui lui permettent de comprendre l'orientation et les objectifs du cours. Elle change aussi le rôle de l'enseignant et la dynamique de ses relations avec les apprenants.

Pour mettre en place un apprentissage par tâches on a besoin d'un cadre théorique. L'objectif de cette intervention est de trouver un terrain d'entente entre différentes théories qui se penchent sur des questions de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous aborderons quelques problèmes essentiels, liés à la notion de tâche et à ses implications pédagogiques vues par le prisme du *CECR* et commentés par des spécialistes intéressés par la mise en place de ses principes.

Katarzyna KARPIŃSKA-SZAJ, Université Adam Mickiewicz de Poznań (Pologne) & Jolanta SUJECKA-ZAJĄC, Université de Varsovie (Pologne)

Métier d'apprenant, métier d'enseignant : quels outils dans leur atelier cognitif ?

Etre apprenant de langue est un véritable métier pour ceux qui l'exercent au quotidien dans nos salles de classe. Il demande de la persévérance, de la patience, des savoirs, des capacités, des compétences de toute sorte. L'élève fait de son mieux pour s'en sortir mais il arrive que la tâche d'apprendre le dépasse, il manque d'« outils de pensée » (Barth, 2013) qui lui permettent de mieux organiser son apprentissage, de construire

des concepts, de réguler le parcours par rapport à ses besoins personnels, de comprendre ses points forts et compenser les points faibles. Notre réflexion se concentre justement sur ce type d'outils qui étayent le savoir-apprendre des élèves. En effet, le dialogue pédagogique avec l'élève, l'entretien d'explication ou tout autre moyen qui renvoie à la gestion du processus d'apprentissage passe par une meilleure compréhension des multiples facettes du métier d'apprenant : celui qui non seulement écoute, lit, écrit, répond aux questions et fait ses devoirs mais surtout celui qui imagine, fait des hypothèses, se demande « pourquoi c'est comme ça ? », « pourquoi je fais ça comme ça ? », « qu'est-ce que je comprends ? », « comment l'illustrer ? », « comment pensent les autres ? ». L'apprenant n'est pas délaissé à lui-même dans ses efforts d'apprendre, le rôle de l'enseignant - à la fois médiateur cognitif et tuteur - sera débattu dans la situation des difficultés d'apprentissage.

Barth, B.-M. 2013, *Elève chercheur, enseignant médiateur*, Paris : Editions Retz.
