

# Pas un programme, mais des pistes pour l'enseignement des langues

Maria-Alice Médioni  
Secteur Langues du GFEN  
(Groupe français d'éducation nouvelle)  
Centre de Langues - Université Lumière Lyon 2

Article publié sous le même titre, dans la revue *Cahiers pédagogiques des CRAP*,  
Dossier : Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen,  
HS numérique n° 18, avril 2010, pp. 92-96

*Le travail de l'enseignant de langue étrangère, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Comment penser, dans ces conditions, une progression qui fasse progresser les élèves ?*

## Ceci n'est pas un programme...

...mais une proposition de pistes qui prennent appui sur le CECRL et la perspective actionnelle et qui peuvent nous aider dans notre travail.

La question du programme, ou de la progression, est une question récurrente chez la plupart des collègues rencontrés dans les formations que j'anime ou dans les équipes où je travaille. Comment organiser le travail de l'année ? Doit-on privilégier l'entrée par les thèmes ou les fonctions : se présenter, rencontrer des amis, aller à l'école ou à l'université, faire ses courses ou chercher un logement, etc., ce qui donnera lieu à la "rencontre" du vocabulaire, des expressions et des notions grammaticales qui en découlent ? Faut-il introduire progressivement les connaissances linguistiques, et dans quel ordre ? Comment peut-on articuler les programmes des Palier 1 — A1-A2 — et Palier 2 — A2-B1 —<sup>1</sup> avec les orientations du CECRL ? D'autant que le *Cadre* apporte un certain nombre de ruptures conséquentes liées à la perspective actionnelle : il s'agit maintenant moins de s'intéresser à ce que les élèves ou les étudiants doivent savoir que de s'attacher à ce qu'ils doivent savoir faire, en termes de compétences, et en coopération avec les autres.

La notion de progression est ainsi ré-interrogée :

*"est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ?"*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> "Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun", *B.O.* n° 7, 26 avril 2007, HS.

<sup>2</sup> CECRL, p. 115

A la notion de progression, conçu comme projet ou programme d'enseignement, vient s'articuler la préoccupation du point de vue des apprentissages : les élèves apprennent-ils, à quelles conditions, et comment peut-on le vérifier ? C'est toute la question des dispositifs à mettre en place pour s'assurer des conditions les meilleures à la fois pour l'apprentissage et pour l'évaluation des apprentissages.

L'objet de cet article, comme il est dit dans le sous-titre, est de proposer des pistes qui prennent appui sur le CECRL et la perspective actionnelle, et qui peuvent nous aider dans notre travail.

Il nous faut garder à l'esprit quelques fondamentaux :

- *une mise en situation de type actionnel est un projet*

Elle a à la fois toutes les caractéristiques d'un projet où on se prépare à réaliser quelque chose ensemble <sup>3</sup>, et elle a comme projet d'amener l'apprenant à réfléchir à son apprentissage : ce qu'il a appris et comment il l'a appris

- *une mise en situation de type actionnel est une situation complexe*

Elle est avant tout une invitation à résoudre une question, un problème dans la perspective d'une réalisation de type social pour laquelle la mise en œuvre des différentes activités langagières est requise

- *une mise en situation de type actionnel suppose la co-action*

Le CECRL indique bien qu'il s'agit, non plus de parler sur ou avec, mais d'accomplir des actions. Ces actions sont de plus en plus conçues comme des co-actions concernant plusieurs partenaires qui mobilisent leurs compétences pour parvenir à un résultat déterminé, "à l'intérieur d'actions en contexte social" <sup>4</sup>

- *une situation d'apprentissage n'est pas une situation d'évaluation*

Si aujourd'hui, dans la nouvelle modalité d'évaluation que représente le scénario d'évaluation, on trouve une intégration des activités langagières au service d'un projet d'action qui simule <sup>5</sup> une mise en situation d'apprentissage, pour autant, en situation d'apprentissage, les apprenants n'ont pas à être soumis à une épreuve ni contrôlés. Si nous n'y prenons pas garde, l'évaluationnisme nous guette <sup>6</sup>. Dans le sous-titre

---

<sup>3</sup> Christian Puren, "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", APLV, 18 mai 2007, "L'une des formes de mise en œuvre de cette conception de l'apprentissage est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de "projet", dans ce que l'on appelle précisément la "pédagogie du projet". Article mis en ligne et consultable : [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844&var\\_recherche=puren](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844&var_recherche=puren).

<sup>4</sup> Christian Puren, *ibid.* "Ce concept de "co-action" n'est pas nouveau : il est en particulier utilisé par certains psychologues constructivistes — parallèlement à celui de "conflit socio-cognitif" — pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut". En ce qui concerne le CECRL, voir p.

<sup>5</sup> Claire Bourguignon, "Vous téléphonez à Mr Bloom", in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 37, "C'est pourquoi, construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées "micro-tâches") qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée "macro-tâche") en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Ces micro-tâches sont directement liées aux composantes de compétences de communications (les "skills"). Il s'agit pour l'évalué de comprendre des documents écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche."

<sup>6</sup> Pierre Frakowiak, "L'évaluationnisme, le malheur de l'école", disponible sur le site de Eveline Charmeux, <http://www.charmeux.fr/evaluer.html>

du CECRL, il y a trois mots — "Apprendre. Enseigner. Evaluer" : il semble que trop souvent ce soit le troisième qui prenne le pas sur les autres, dans une inflation du contrôle qui ne contrôle plus rien puisque le temps pour apprendre est réduit à une peau de chagrin.

Voici donc, non pas un programme, mais un aide-mémoire, un guidage pour notre pratique d'enseignant de LE, dans la conception de mises en situation (MeS) de type actionnel qui intègrent les différentes activités langagières dans une perspective de résolution de problème et dans un projet :

MISE EN SITUATION	CO	Priorité à la CO globale, au service d'un projet de production d'un objet social	1. Il s'agit donc de proposer un premier travail de prise d'indices, de formulation d'hypothèses. Les tâches de compréhension doivent être variées, depuis les exercices type QCM et autres jusqu'au jeu de rôle mettant en jeu les hypothèses <sup>7</sup> . Habituer les apprenants à valider par la vérification de leurs hypothèses plutôt que par la correction magistrale, même quand elle prend l'aspect d'une hétéro-correction
			2. Réfléchir ensemble dans un moment d'évaluation aux stratégies utilisées et à utiliser
			3. S'entraîner à la CO en <i>Autonomie guidée</i> <sup>8</sup> avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc.
	CE	Priorité à la CE globale, au service d'un projet de production d'un objet social	1. Mêmes caractéristiques que pour la CO
			2. Puisqu'il s'agit de trouver les matériaux nécessaires pour la résolution du problème posé, les supports doivent être variés, comme dans la CO. On proposera donc plusieurs textes porteurs de points de vue différents <sup>9</sup>
			3. Mêmes caractéristiques que pour la CO
			4. S'entraîner à la CE en <i>Autonomie guidée</i> par exemple <sup>10</sup> , sur des supports différents, avec PE de type lettre ou note de synthèse, etc. La presse se prête bien à ce type de travail, avec, notamment, consultation de plusieurs sites à propos d'un même événement et production d'une lettre au courrier des lecteurs
	PE	Une production de type social	1. Les productions évoquées plus haut sont à privilégier. On peut y ajouter les expositions, les livrets, etc.
			2. Cette production étant de type social, elle implique un autre destinataire que l'enseignant : la lettre peut être envoyée au peintre par un des personnages du tableau <sup>11</sup> ou à un vrai courrier des lecteurs

<sup>7</sup> Voir "Questions de compréhension" in <http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Comprehension.pdf>

<sup>8</sup> Tout ne peut pas se faire en cours, en présentiel. L'apprentissage d'une langue suppose aussi de l'entraînement qui permette de rencontrer des problèmes différents. Il faut réfléchir de façon urgente à un travail en autonomie guidée sur des supports multimédia, en dehors des cours, dans des centres de ressources. Ce travail doit faire l'objet d'un suivi par l'enseignant et d'un retour en classe, dans des séances spécifiques pour réfléchir aux stratégies utilisées et à utiliser. Voir dans ce dossier l'article consacré au travail en autonomie guidée.

<sup>9</sup> Je voudrais ici lever une confusion trop fréquente : points de vue différents ne signifie pas points de vue opposés. Le point de vue d'un *chicano* qui a franchi le *Mur de la honte* séparant les Etats-Unis du Mexique et celui d'un témoin étasunien peuvent coïncider sur la question, ils n'en sont pas moins différents parce qu'ils émanent de sujets différents. Voir à ce propos "El muro", [http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques\\_contenus\\_culturels.html](http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_contenus_culturels.html)

<sup>10</sup> Voir les expériences qui existent déjà, notamment dans les Centres de langues en contexte universitaire, mais qui pourraient fort bien être adoptées dans le secondaire. Et notamment les articles dans ce numéro...

<sup>11</sup> Comme dans "Las Meninas", in Maria-Alice Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 99-111.

		<p>3. Cette production implique la co-action, c'est-à-dire la coopération au sein d'un groupe pour parvenir au résultat qu'il s'est fixé <sup>12</sup></p> <p>4. S'entraîner à la CE en <i>Autonomie guidée</i>, à partir de supports différents pour maîtriser les types de texte requis</p>
PO en continu	Une production de type social	<p>1. La PO en continu renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu</p> <p>2. Il existe cependant les situations d'interventions publiques (conférences, meetings, visites guidées, déclarations dans les médias, etc.) qui sont des situations de prises de parole en continu</p> <p>3. Dans la plupart de ces situations, on finit par être en interaction</p> <p>4. En classe, les MeS peuvent proposer ce type de prise de parole : colloques <sup>13</sup>, interventions à la radio ou à la télé, etc., suivies nécessairement d'un échange de points de vues</p> <p>5. S'entraîner à la PO en continu en <i>Autonomie guidée</i>, en enregistrant, par exemple des messages à propos de sujets divers. Il faudra prévoir la maîtrise des moyens techniques pour réaliser ces enregistrements et, en présentiel, une analyse réflexive qui permette la compréhension des stratégies à utiliser <sup>14</sup></p>
PO en interaction	Une production de type social	<p>1. L'interaction ne se limite pas à l'échange d'informations</p> <p>2. L'interaction suppose de l'incertitude puisque c'est un "<i>événement communicatif mutuellement construit par les acteurs</i>" <sup>15</sup></p> <p>3. Travailler la PO en interaction suppose de travailler comment on engage une conversation, d'être au courant de l'actualité, de connaître les codes culturels, etc.</p> <p>4. Préparer une interaction ne consiste pas à préparer un jeu de rôle dans un groupe pour le jouer ensuite : on est dans ce cas de figure davantage du côté de l'apprentissage d'un texte qui fera l'objet ensuite d'une restitution, voire d'une récitation</p> <p>5. Préparer une interaction consiste plutôt à préparer un rôle par groupe : les groupes ensuite envoient un de leurs membres participer à l'interaction. Il faut donc anticiper les positions et les réactions éventuelles de l'autre (ou les autres) interagissant(s) dans le travail de préparation</p> <p>6. Pour pouvoir le faire "sans préparation", il faut s'y être beaucoup préparé, non pas tant sur le contenu (la MeS en a fourni le matériau) que sur ce qui fait une conversation (≠ monologues</p>

<sup>12</sup> Rappelons qu'un groupe, ce n'est pas forcément qu'un binôme.

<sup>13</sup> Voir le colloque à propos de Hermann Braun Vega ou de Cortázar (*Continuidad de los parques*) in <http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques.html>

<sup>14</sup> Voir le travail d'analyse de messages enregistrés sur MP3.

<sup>15</sup> Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, p. 69. L'auteur continue ainsi : "*Par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. Les interactants sont coresponsables de la construction et la négociation du sens : ils se font une représentation de la situation et développent des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent, aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leurs positionnements sociaux respectifs. Communiquer — selon Roulet (1985) — n'est pas seulement s'exprimer ou réaliser des actes de parole, mais c'est aussi, et surtout, négocier avec le ou les interlocuteurs : prendre une initiative, réagir, ouvrir quand il le faut des négociations secondaires, en un mot, maîtriser des interactions complexes*".

			juxtaposés). Cela suppose un travail sur la pragmatique de la conversation et les situations adéquates dans des MeS d'apprentissage
			7. L'entraînement à la PO en interaction ne peut se réaliser, bien entendu, qu'en cours, à l'intérieur d'une MeS

Ceci ne saurait suffire à garantir une progression dans la maîtrise de la langue chez les apprenants. Il faut envisager aussi des moments de systématisation où il s'agit de stabiliser les apprentissages : moments d'analyse réflexive, d'"arrêt sur images" à propos d'un point de langue qui fait obstacle à la progression des apprenants, etc. Le travail sur un point de langue est parfaitement possible dans une MeS de type actionnel <sup>16</sup>. Dans une pédagogie de la recherche fondée sur un processus de découverte, "*la correction imposée n'est pas un bon étayage*" <sup>17</sup>. Ce qui ne veut pas dire absence de norme. La "correction" peut se faire de diverses manières, par une reformulation de type communicatif, "*transition vers l'auto-régulation*", par une utilisation des ressources comme références à observer, par des activités décalées, dans une parenthèse, un " tiroir " que l'on ouvre pour procéder à une activité de métacognition.

Notre travail, tel qu'il est prescrit aujourd'hui à travers les nouvelles orientations du CECRL, devient plus complexe dans la mesure où l'activité demandée à l'apprenant est nettement plus complexe que dans l'approche communicative et nécessite l'élaboration de mises en situation à la hauteur de ces exigences. Ce qui est nouveau, c'est cette proposition portée par un texte à caractère supranational et relayé par l'Institution, mais le travail d'élaboration de situations d'apprentissages complexes existait depuis bien plus longtemps, à l'initiative des mouvements pédagogiques. Ce travail se révèle certes exigeant mais il est, de ce fait, d'autant plus riche et passionnant, aussi, parce que comme pour les apprenants, il conduit les enseignants à envisager des interactions entre eux maintenant nécessaires, face à une tâche d'importance.

<sup>16</sup> Voir "Atelier prépositions", [http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques\\_grammaire.html](http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_grammaire.html). Aussi, "Gustar" (à paraître).

<sup>17</sup> Pierre Bange, *op. cit.*, p. 54.