

Enseigner les langues à l'école aujourd'hui

Claire Tardieu

Sorbonne Nouvelle - EA 4398 Prismes

IUFM de l'académie
de Versailles - Etiolles

9 mars 2012



Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité



Plan

- I- L'apprentissage des langues à l'école
- II- Suggestions d'observables dans les classes
- III - Le CECRL et l'approche par les tâches
- VI- Une révolution dans le domaine de l'évaluation
- V- Les niveaux de compétences et la liaison inter cycles
- VI- Les difficultés observées
- VII- En guise de conclusion

I- L'enseignement des langues à l'école

Quelques opinions courantes : des vérités...indiscutables?

- « C'est une bonne chose d'enseigner les langues à l'école ».
- « A l'école, on peut apprendre une deuxième langue comme on a appris la première ».
- « Plus on commence tôt, mieux cela vaut ».
- « Les enfants apprennent mieux que les adultes ».
- « L'anglais doit être appris en premier ».
- « Il ne faut pas utiliser la langue 1 pour l'apprentissage d'une langue 2 ».

« C'est une bonne chose d'enseigner les langues à l'école ».

Vrai ou faux?

« C'est une bonne chose
d'enseigner les langues à l'école ».

- 1989 : EPLV, 1995 : EILE, 1999 : ELVE.
2002 et 2007 : programmes significatifs.
- Obligation en CM2 en 2002. Depuis 2008
dès le cycle 2 (CE1)
- Un gain de compétences (évaluations de
la DEPP)?
- Initiation, éveil (Evlang: Candelier,
Kervran), enseignement (programmes)

- « C'est une bonne chose d'enseigner les langues à l'école ».

Vrai, mais de manière différenciée selon l'âge de l'enfant : éveiller, initier, enseigner.

- « A l'école, on peut apprendre une deuxième langue comme on a appris la première ».

Vrai ou faux?

« A l'école, on peut apprendre une deuxième langue comme on a appris la première ».

- Apprentissage en milieu naturel ≠ apprentissage en milieu institutionnel
- Exposition à la langue: 9000 h entre 1 an et 6 ans contre 714 h 7ans à raison de 3h par semaine (Mac Laughlin, 1977 cité par Gaonac'h, 2006: 98)

- « A l'école, on peut apprendre une deuxième langue comme on a appris la première ».

faux : C'est une illusion de penser qu'on peut apprendre une langue à l'école comme on a appris sa première langue.

- « Plus on commence tôt, mieux cela vaut ».

Vrai ou faux?

« Plus on commence tôt,
mieux cela vaut ».

Quelques notions:

- Seuil critique (Lenneberg, 1967, Gubérina, 1991)
- Crible phonologique : « *Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue* (Troubetzkoy, 1949: 49) ».
- Nativisation : traitement des nouvelles données selon des données personnelles intériorisées (Robinson, 2002)
- Fossilisation (Gaonac'h, 2006)
- Apprentissage implicite vs apprentissage explicite

- « Plus on commence tôt, mieux cela vaut ».

Vrai en milieu naturel

Faux en milieu institutionnel

- « Les enfants apprennent mieux que les adultes ».

Vrai ou faux?

- les enfants apprendraient les langues à travers des mécanismes implicites, spécifiques au domaine du langage
- les adultes doivent apprendre/utiliser des capacités explicites (résolution de problèmes).
- Les adultes ont des capacités cognitives plus grandes (Dornyei, 2009)
- « *les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu* (Girard, 1995)

- « Les enfants apprennent mieux que les adultes ».

Ni **Vrai** ni **faux** :

ils apprennent différemment

- « Il ne faut pas utiliser la langue 1 pour l'apprentissage d'une langue 2 ».

Vrai ou faux?

« Il ne faut pas utiliser la langue 1 pour l'apprentissage d'une langue 2 »

- *Les raisons du refus de l'alternance codique :*
 - *l'apprentissage est implicite*
 - *la production découle de la compréhension selon la théorie du *comprehensible input*. i+1 de Krashen*
- **Contre-arguments:** 1/ en milieu scolaire, l'apprentissage est explicite (temps d'exposition à la L2 très faible et âge) 2/ la production ne découle pas directement de la compréhension

« La théorie (de Krashen) implique seulement que l'apprenant soit un réceptacle humanoïde, dans un état de réceptivité maximale, de telle sorte que l'input puisse entrer et effectuer son oeuvre mystérieuse ». 1]. (Widdowson, 2002: 23).

Ellis: si l'activité de compréhension n'implique pas nécessairement l'acquisition, (centrée sur la recherche du sens et non de la forme), il est normal que la production (recherche de la forme) ne découle pas de la simple compréhension (Ellis; 2003, 81).[\[2\]](#)

[\[1\]](#) « The theory only requires that the learner should be a kind of humanoid receptacle in a maximal state of receptivity so that the input can enter to work its mysterious way ». (Widdowson, 2002: 23).

[\[2\]](#) « We also noted that whereas comprehension can be achieved by means of top-down processing based on world knowledge and inference from context, language acquisition requires bottom-up processing involving attention to linguistic forms. In other words, comprehending input need not necessarily either facilitate or promote acquisition”.

- Gaonac'h: "Une caractéristique importante des apprentissages implicites, en effet, est qu'ils ne peuvent être mis en œuvre qu'à travers une exposition quantitativement importante au matériau sur lequel porte l'apprentissage" (2006:98)
- Nécessité d'associer traitements automatiques (Gaonac'h, 2006, Hilton, 2011 : 90) et réflexion (Chini & Goutéraux 2011 : 9)

« Il ne faut pas utiliser la L1 pour l'apprentissage d'une L2 ».

Faux dans toutes les
situations scolaires

Sur l'alternance codique voir les travaux de
Claire Kramsch, Véronique Castellotti

Et Jim Cummins (disponible sur le site du CELV:
http://www.ecml.at/Home/Conference2011/Keynote_speeches/tabid/653/language/fr-FR/Default.aspx)

- « L'anglais doit être appris en premier ».

Vrai ou faux?

« L'anglais doit être appris en premier ».

- Lüdi et les langues voisines
- l'anglais est une langue « voisine » en France, mais qui ne concerne pas tout le pays. » (2002 : 11)

- « L'anglais doit être appris en premier ».

faux

D'un point de vue psycholinguistique et d'un point de vue sociolinguistique pour une majorité d'enfants

I-3 Synthèse

- L'apprentissage implicite a du sens s'il est effectué en milieu naturel avant l'âge de 6 ou 7 ans.
- Les conditions scolaires ne sont généralement pas favorables à un apprentissage précoce (implicite): elles peuvent même être contre-productives (Dörnyei, 2009).
- Une langue 2 ne peut pas être apprise comme une langue 1 en milieu scolaire
- Les approches par création d'automatismes ou par construction d'énoncés ne sont pas contradictoires mais complémentaires (Bange, 2005, Gaonac'h, 2006)

I-4 Quelles solutions?

- Développer l'enseignement bi-plurilingue
Rappel: Bilingual teaching means that pupils are taught in two languages, one of which being usually but not always their first language. Bilingual teaching implies both a teaching **of** the language and **in** the language (ie the language is used as an instrument). (Siguan et Mackey, 1986: 42)
- Concevoir une programmation pour l'enseignement formel d'une langue à l'école de la maternelle au CM2 (Voise, 2011)
- Pour aller plus loin sur la question de l'apprentissage des langues à l'école, article et synthèse des didacticiens de l'anglais au sein de la SAES (2008)
http://ardaarda.canalblog.com/archives/l_anglais_a_l_ecole/index.html

II- Suggestions d'observables pour la classe

- Cycle 1 : éveil aux langues (curiosité, participation, objets transitionnels) Ex1: Voise 2011: 114-115 ; Ex2: *Jaling* (CELV): « les animaux prennent la parole ». (disponible en ligne: http://jaling.ecml.at/pdffdocs/suppots/france/supportentier_animaux.pdf)

Cycle 2 :

- 4-5 ans: dimension phonologique (jeux phonétiques, phonologiques, écoute, mouvements, danse, etc. cf.TO)
- 7 ans: âge idéal pour répétition orale (reproduction, répétition, mémorisation, restitution)
- Cycle 3: construction d'énoncés, réflexion, observation contrastive, etc.
- [Tableau mode-objectifs-observables](#) (voir annexe)

III- Le CECRL et l'approche par les tâches

Quel est l'apport du CECRL ?

Comment intégrer l'approche par les tâches dans l'enseignement des langues en France?

III-1 Une évolution naturelle des théories de l'acquisition

- De la langue au discours.....
- De Saussure à Widdowson en passant par Bourdieu
- Communiquer vient de *communicare* :
« Rendre commun; faire connaître, faire partager; se mettre en relation avec ». En ce sens, communiquer n'est pas forcément parler et parler n'est pas forcément communiquer

Ce que parler veut dire

- Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982 : « La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées.... L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité ». (cité par Claire Kramsch, dans *Interaction et discours en classe de langue*, LAL, Crédif, Hatier, Paris, 1984., p. 60)

Ce qui est communicable

- « Ce qui est essentiellement communicable par le discours, c'est le « noétique », c'est-à-dire la part intentionnelle de la vie qui est articulable dans un logos et qui se laisse dire, dans la foulée du sens, à la faveur de toutes les allusions sui-référentielles du discours. L'incommunicable, c'est le psychique en tant que tel, c'est-à-dire cette part non intentionnelle de la vie.... Le psychique, en un mot, c'est la solitude de la vie que, par intermittence, vient secourir le miracle du discours ». Paul Ricœur, *Discours et communication*, Carnets de l'Herne, 2005, p. 63

Du discours à la langue.....

Que signifie enseigner une langue?

Donner les moyens :

- De connaître la langue
- D'utiliser la langue dans différentes compétences (*four skills*)
- De communiquer avec autrui, de se faire comprendre et de le comprendre
- D'agir sur autrui
- D'agir avec autrui

Méthode active
1925-1969

Méthode
audiovisuelle
1969-1985

Approche
communicative
1985-2005

Approche
actionnelle
2005-

Illustrations: comprendre et se faire comprendre

- Comprendre l'euphémisme, l'expression idiomatique, le proverbe : savoir ne pas prendre au pied de la lettre
- Faire la distinction entre usage et emploi, entre cohésion et cohérence (H.G. Widdowson)

Cohérence et cohésion

Le discours ne s'appuie pas sur une cohésion explicite.

Par ex :

A- That's the telephone

B- I'm in the bath

A- O.K.

Cette séquence constitue un discours **cohérent** mais non cohésif. On peut s'amuser à reconstituer les liens propositionnels manquants (Can you answer it ?, No I can't because, I'll answer it).

Les compétences de communication

- Communiquer ne signifie pas seulement recevoir (comprendre et lire) et produire (parler et écrire),
- Communiquer, c'est aussi converser, construire du sens, interpréter, éventuellement manipuler (agir sur), ou agir avec autrui.

De la langue au discours... et à l'action

- Distinction entre aptitudes linguistiques et compétences de communication
- Il ne suffit pas d'enseigner une L2 dans sa valeur d'usage mais il faut aussi l'enseigner dans sa valeur d'emploi
- Le langage comme action (Wittgenstein, Bronckart)

Agir sur/agir avec

- Agir sur autrui: approche communicative
 - Actes de parole (Austin et Searle)
 - L'intention de communication
- Agir avec autrui: approche actionnelle
 - Le langage au service de l'action
 - La dimension sociale

Evolution de l'objet d'enseignement-apprentissage

<p>Méthode audio-visuelle</p> <p><i>la structure</i></p>	<p>Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage mécanique</p>	<p>Compétences linguistiques « précommunicatives » à travers des activités langagières de réception et de production orales guidées</p>
<p>Approche communicative et cognitive</p> <p><i>L'intention de communication</i></p>	<p>Langue : Ensemble de notions – fonctions outil à maîtriser en situation de communication authentique</p>	<p>Compétences linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. Compétence de réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation</p>

CECRL

<p>Approche actionnelle européenne</p> <p><i>La tâche</i></p>	<p>Langue : moyen d'interaction sociale</p>	<p>Compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, ortho épiques)</p> <p>Compétences socio-linguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents)</p> <p>Compétences pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle)[1]</p> <p>[1] <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>, Didier, 2001, chapitre 2, p.17 et 18.</p> <p>À travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit)</p>
---	---	--

III-2 L'approche par les tâches

- Centration sur la tâche vs centration sur le texte
- L'exemple de *Auf nach Basel!* (M?-C. Clerc-Gevrey, accompagnement programmes palier 1 collège allemand, 2006)

Tâche → *Activités langagières* → *supports/outils*

- *La distinction entre macro-tâche et micro-tâche et l'articulation entre finalité sociale et finalité pédagogique*

Macro-tâche/micro-tâche

- La macro tâche est « un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire »

Demaizière et Narcy, « Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC », in Alsic, vol.8pp.45-64, 2005, disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/vO8/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

- La micro-tâche doit inclure « gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants ». (ibid.)

Macro-tâche et tâche finale

- Tâche finale: elle finalise les activités en amont
- Macro-tâche: une tâche composée de plusieurs tâches
- Micro-tâche: elle est centrée sur un micro-apprentissage nécessaire à la tâche (Tardieu-Dolitsky, 2012)

Exemples de tâches en DNL

- Dolitsky-Tardieu (2012)



(Voir annexe)

Conclusion

- S'agit-il d'une simple évolution ou bien plutôt d'une révolution intellectuelle?
S'agit-il de changer nos traditions?
D'adopter le parti pris anglo-saxon plus consensuel?
- La question de l'évaluation peut apporter des pistes de réponse

IV- Une révolution dans le domaine de l'évaluation?

- IV-1 Définitions
- IV-2 Implications
- IV-3 Un conflit de traditions
- IV-4 Le Cadre européen et l'évaluation positive

IV-1 Définitions

- *Trésor de la langue française 2004*
- 1- Déterminer, délimiter, fixer avec précision
- 2- Conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore vérifiable
- 3- Reconnaître la valeur de, être sensible aux qualités de, apprécier (quelqu'un)

IV-2 Implications

Notions	Implications
Calcul, chiffre, mesure	Jugement précis, avéré, objectif, relatif à des critères, une norme
Estimation approximative	Jugement global, prédictif, subjectif
Estimation valorisante	Jugement subjectif, positif, affectif

Il fallait....

- 127 correcteurs pour la valeur vraie d'une dissertation de philosophie;
- 78 (composition française)
- 28 (anglais);
- 13 (mathématiques); (Laugier & Piéron, 1938 ; Piéron, 1963 : 23)

Et aujourd'hui?

IV-3 Un conflit de traditions

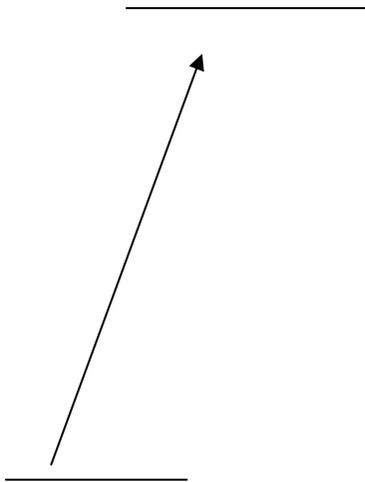
- Tradition française: calculer, mesurer = sens 1
- CECRL : valoriser = sens 3
- Portfolio: valoriser = sens 3 + fixer approximativement = sens 2

Combinatoire à créer: 1 et 3 ?

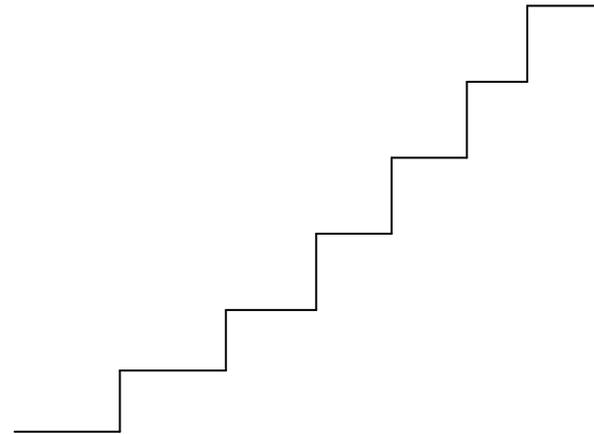
Illustration

- De A1 à C2

Méthode 1



Méthode 2



Autrement dit...



IV-4 Le Cadre européen et l'évaluation positive

- Du niveau-seuil aux 6 niveaux
- Notion de compétence partielle
- Perspective positive de l'évaluation

Synthèse

- Enseigner = faire passer d'un niveau au niveau immédiatement supérieur.
- Évaluer = « donner de la valeur à »
- Réussir = réussir une tâche (Tardieu, 2008)

Évaluer, pourquoi?

- « Évaluer, c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus dans le double objectif de leur en faire retour utilement et de procurer des informations indispensables à la communauté environnante. [1] »

[1] Gardner, H., *Les intelligences multiples*, Retz, p.114.

- Dimension éthique

Conclusion

- Présence effective d'éléments de rupture, de conceptions antagonistes
- Vers l'abandon de la note au collège?
- Quel gain potentiel ? Comment mettre en pratique ces nouvelles conceptions?

V- les niveaux de compétences et la liaison intercycles

- V-1 Connaître les niveaux du cadre
- V-2 A1 à A2
- V-3 Analyse des descripteurs (A1-A2)

V-1 Connaître les niveaux du cadre

- Remarque: La progression d'un niveau à l'autre nécessite un nombre conséquent d'heures d'apprentissage
- Quels sont les paramètres de complexification d'un niveau à l'autre?
- Illustration avec les niveaux A1 (attendu en fin de cycle 3) et A2 (attendu en fin de palier 1 du collège)

V-2 : A1

- Définition de A1
 - « Le niveau A1 (introductif ou de découverte – *Breakthrough*) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel –celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées (CECRL, 2001: 32). »

V-2: A2

- Définition de A2:
« Le niveau A2 (intermédiaire ou de survie) semble correspondre à la spécification du niveau *Waystage*. C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à sa réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau Seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que ; mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets : fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander (CECRL, 2001: 32). »

Deux remarques

- le CECRL s'adresse à des adultes (donc nécessite souvent une interprétation de lecture)
- Passage de la centration sur soi en A1 aux rapports sociaux en A2

V-3 Analyse des descripteurs à A1 et A2

Légende :

- Activité langagière
- Thème
- Condition

Analyse des descripteurs à A1 et A2 (CECR, p. 26)

- Comment s'effectue la transition entre A1 et A2 ? Une analyse des termes utilisés dans les descripteurs de niveaux selon trois angles de vue révèle le processus attendu de complexification des tâches.
- Légende :
 - **Activité langagière**
 - **Thème et domaine**
 - **Condition**

Ecouter

A1	A2
<p>Je peux comprendre des mots <u>familiers</u> et des expressions <u>très courantes</u> au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement</p>	<p>Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire <u>très fréquent</u> relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages <u>simples et clairs</u>.</p>

Synthèse

- **Activité langagière** :
Les restrictions sont identiques (familiers, simples, très courantes). La compréhension de « l'essentiel » est ajoutée en A2. (La compréhension détaillée apparaît en B1).
- **Thème et domaine** :
On note la même importance de la sphère personnelle mais un élargissement aux domaines public et professionnel est déjà perceptible en A2
- **Restriction** : Une forte condition restrictive est abandonnée.

Lire

A1	A2
<p>Je peux comprendre des noms <u>familiers</u>, des mots ainsi que des phrases <u>très simples</u>, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</p>	<p>Je peux lire des textes <u>courts très simples</u>. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents <u>courants</u> comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles <u>courtes et simples</u>.</p>

Synthèse

- **Activité langagière** : La transition s'effectue par le passage du mot ou de la phrase au texte.

Le caractère très simple est souligné (il disparaîtra en B1)

- **Thème et domaine** : On note un élargissement des types de supports et de textes qui impliquent une ouverture de domaines.

Prendre part à une conversation

A1	A2
<p>Je peux communiquer, <u>de façon simple</u>, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions <u>simples</u> sur des <u>sujets familiers</u> ou sur ce dont j'ai <u>immédiatement</u> besoin, ainsi que répondre à de telles questions</p>	<p>Je peux communiquer lors de tâches <u>simples et habituelles ne demandant qu'un échange</u> d'informations <u>simple et direct</u> sur des <u>sujets et des activités familiers</u>. Je peux avoir des échanges <u>très brefs</u> même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation</p>

Synthèse

- **Activité langagière** : La transition s'effectue par le passage du questionnement à l'échange, mais pas encore à la conversation (B1). On note des restrictions similaires mais sur des tâches plus complexes en A2.
- **Thème et domaine** : d'aspect similaire mais la tâche se complexifie.
- **Condition** : forte en A1, elle s'atténue en A2

S'exprimer oralement en continu

A1	A2
<p>Je peux utiliser des expressions et des phrases <u>simples</u> pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.</p>	<p>Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire <u>en termes simples</u> ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.</p>

Synthèse

- **Activité langagière:**

Elargissement de l'expression ou phrase à la série de phrases

- **Thème et domaine**

Extension de la sphère personnelle à la sphère publique

- **Conditions:**

Ecrire

A1	A2
<p>Je peux écrire une <u>courte</u> carte postale <u>simple</u>, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.</p>	<p>Je peux écrire des notes et messages <u>simples et courts</u>. Je peux écrire une lettre personnelle <u>très simple</u>, par exemple de remerciements</p>

Synthèse

- **Activité langagière**

Elargissement du type d'écrit en A2
(carte/lettre)

- **Thème et domaine**

Identité en A1, civilités en A2 (dimension
socio-linguistique)

- **Conditions**

Comment favoriser la liaison CM2-6^e?

- Favoriser des situations de communication où l'élève est graduellement amené à sortir de sa sphère la plus immédiate.
- Favoriser des situations de communication où l'enjeu communicationnel devient plus important.
- Favoriser des situations de communication où les conditions restrictives s'amenuisent.

De A2 à B1 (fin palier 2 et fin 2^{nde})

Complexification des opérations :

- introduction de la compréhension de l'essentiel
- narration
- développement de la justification
- expression de l'opinion
- début de l'argumentation
- disparition des restrictions
- élargissement des domaines
- Approfondissement de l'expression personnelle (sentiments, souhaits,...)
- utilisation de supports authentiques

De B1 à B2 (fin lycée)

- Développement de l'argumentation, ajouts de nuances, d'exemples
- Gamme étendue de supports et de situations
- Gain en autonomie, rapidité
- Lecture sélective, de l'implicite et interprétation
- Compréhension de conversations entre natifs

Jeu: A2, B1 ou B2? (p. 49)

- Peut raconter une histoire
- Peut décrire sa famille
- Peut faire une description et une présentation détaillée sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents

A2, B1 ou B2 ? (p. 55)

- Peut réellement suivre une discussion animée entre locuteurs natifs
- Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement
- Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement

A1, A2, B1 ou B2? (p. 57)

- Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail
- Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire
- Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
- Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. [...]

Un exemple de progression: indiquer un chemin, demander son chemin

- Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre. (A1)
- Je peux comprendre des consignes et des indications simples (A1)
- Je peux me débrouiller assez bien dans les situations courantes de la vie quotidienne (pour me déplacer (A2)
- Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun. (A2)

De A1 vers A2 et de A2 vers B1

L'élève a appris à se repérer dans l'espace (BE + prépositions de lieu), à demander et indiquer son chemin de manière simple (*Turn right, turn left, go straight on*), a participé à un jeu d'orientation dans la classe, ou en EPS, etc.

Il peut s'agir de le placer dans une situation imaginaire, où il doit indiquer son chemin à un étranger dans un lieu familier (sa ville dont il a étudié le plan) (A1) puis dans un lieu non familier (plan de capitale anglophone) impliquant la sollicitation de nouvelles compétences langagières (prépositions supplémentaires, noms propres anglo-saxons, etc.), (A2) ; ou encore en situation réelle ou virtuelle, avec des partenaires étrangers, adoptant une expression simple et claire (B1).

Suggestions pour la classe

Pour les enseignants de CM2:

- **Parler avec quelqu'un** : commencer à initier des échanges, et à ouvrir sur le domaine public, commencer à entraîner à utiliser la gestuelle, le non verbal
- **Écouter et comprendre** : commencer à faire entendre des messages plus longs, et à utiliser les médias authentiques, de manière raisonnable.
- **S'exprimer en continu à l'oral** : commencer à faire prendre la parole en continu, par le biais du théâtre ou de personnages dont on investit l'identité. (Ces phases récapitulatives peuvent intervenir à différents moments de l'année).
- **Écrire** : ne pas hésiter à faire produire des phrases coordonnées, des messages plus longs, à entraîner à la relecture.
- **Lire et comprendre** : Ne pas hésiter à diversifier les supports, à introduire dans la classe des documents authentiques de toute nature, pas forcément pour faire lire les élèves, mais davantage pour matérialiser l'existence de ces supports authentiques, utiliser aussi à bon escient la recherche d'informations sur Internet (sites pour enfants, sites touristiques, etc.). Commencer à entraîner à l'inférence (compétence stratégique).

Suggestions pour la classe

Pour les enseignants de 6è

- **Parler avec quelqu'un** : initier des échanges, et ouvrir sur le domaine public en partant de la sphère élève; solliciter l'intelligence kinésique et musicale.
- **Écouter et comprendre** : faire entendre des messages très courts et courts, continuer à utiliser des supports familiers en même temps que des médias authentiques, de manière raisonnable.
- **S'exprimer en continu à l'oral** : Maintenir les techniques ludiques de prise de parole, les quiz, les jeux, les objets transitionnels. Laisser les élèves bouger, se déplacer, selon des règles connues de tous.
- **Écrire** : apprendre à écrire en classe: des mots, des phrases, de courts textes. Montrer les liens graphie-phonie. Utiliser le dessin, la calligraphie, le traitement de texte...
- **Lire et comprendre** : Utiliser des supports de manuels de CM2 aussi, tout en introduisant dans la classe des documents authentiques de toute nature, pas forcément pour faire lire les élèves, mais davantage pour matérialiser la réalité culturelle; utiliser à bon escient la recherche d'informations sur Internet (sites pour enfants, sites touristiques, et autres). Commencer à entraîner à l'inférence, aux stratégies.

Conclusion

En quoi les nouveaux outils européens modifient-ils nos conceptions de l'apprentissage des langues et de l'évaluation? Quelles pratiques nous invitent-ils à mettre en œuvre dans la perspective d'une meilleure liaison Primaire-collège?

Un atout pour cette liaison

- Clarification des niveaux de départ et d'arrivée
- Meilleure lisibilité des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place,
- Invitation à voir l'apprentissage positivement

Du côté élève....

Comment aider l'élève à percevoir cette liaison?

- Créer un portfolio pour la transition école/collège en s'inspirant

- de pages dédiées de manuels,

- des portfolios européens, etc. Ex:

- http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio_revised.pdf

- De portefeuilles de compétences en langue

- http://www.ac-nice.fr/ia06/lv06/file/PEDA/Portefeuille_Vendee.pdf

Liens internet sur le portfolio

- <http://www.ciep.fr/sitographie/ries...>

- Matérialiser la transition

- recommandation 4 du rapport *Apprendre les langues, apprendre le monde* (Halimi,2012) <http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les->

- [langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html](http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html)

- un objet relais?

Primaire....collège



VI- Les difficultés observées

- Liées à la langue (le cas de l'anglais)
 - Difficultés phonologiques
 - Huart (2010)
 - Accent de mot
 - Le schwa [ə]
 - Les mots transparents
 - Les formes faibles
 - Les marqueurs réduits
 - L'intonation
 - Voise 2011 : 119, les difficultés les plus courantes chez les élèves (CM1) :
 - Intonation montante pour tous les énoncés
 - Difficulté avec certaines diphtongues : [əu]
 - Francisation de sons /æ/ ; /ʌ/
 - Manque de tension du son /i:/
- Liées aux programmes (les modes: écrit/oral, les contenus)
- Liées au système éducatif (le statut des professeurs)

VII- En guise de conclusion: d'autres apports du CECRL

- Points positifs
 - La dimension bi/plurilingue
 - Une conception unifiée de la compétence langagière
 - Le sens par l'action
- Points négatifs
 - La place de la culture
 - La place de la psycholinguistique
 - Les simplifications

Evaluer avec le CECRL

- L'approche post-scientifique (cf Spolsky)
- Estimer le niveau d'un locuteur
 - Échantillon de *Cambridge Esol Exams*
 - Problèmes d'estimation des niveaux
- Une alternative: l'estimation du niveau d'un cours avec la grille CEF-ESTIM :
<http://cefestim.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=wU90%2BqFHfFM%3D&tabid=1147&language=en-GB>



Conclusion

- Favoriser le lien entre recherche et terrain
- Développer une écoute mutuelle

Références

- Andersen, R. (1983) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
- Bange P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère, Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Benvéniste, E. (1969) *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Editions de Minuit.
- Blommaert, J. And Verschren J. (eds). 1991. *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- Boisson-Bardies, B. (2005) *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, Poches.
- Bourdieu, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001.
- Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Liège : De Boeck.
- - (2008) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », Cahiers de l'ACEDLE, vol. 5, p. 65-90.
- CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles) (coord.) Banque de matériaux didactique, CELV, 2007. Disponible en ligne : <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/tabid/1937/language/fr-FR/Default.aspx>
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. (2001) "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage". In D. Moore (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, collection Essais – CREDIF.
- Chevallard Y. (2007) " La théorie anthropologique des faits didactiques", in J.Aden (dir) *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Editions le Manuscrit, p. 17-37.
- Chini, D. & Goutéraux P. (2011) *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- Davy, G. (1950) *Eléments de sociologie*. Paris : Vrin.
- Delasalle, D. (2005) *Les langues à l'école : diversité des pratiques* Tome 1 Paris : L'Harmattan 202 p.
- Delasalle, D. (2005) *Les langues à l'école : diversité des pratiques* Tome 2 Paris : L'Harmattan, 171p.
- Deyrich, M.-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- - (2009) *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaonac'h, D. (2006) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.
- Gardner, H. (1996) *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Ellis, N. (1993) "Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3), pp. 289-318.
- Escudé, P. (2010) « Histoire de l'éducation, imposition du français, résistance et emploi des langues régionales en milieu scolaire ». Contribution ADEB 2010.

Références (suite)

- Gajo, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, 255p.
- Gaonac'h, D. (2006) « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère ». Paris : Hachette Education, 159 p.
- Gibert, F. & Marquis, A. (2005) Les compétences en anglais des élèves en fin d'école. *Notes d'Evaluation MEN/DEP n° 05-06* .<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0506.pdf> p. 1-6.
- Guberina (1991) « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », *Le Français dans le Monde*, août-septembre, p. 65-70
- Guillaume, A., « La traduction : théories et pratiques, diachronie et synchronie, TICE ou non TICE ? », *Texto!* juillet 2007, vol. XII, n° 3.
- Escudé, P. (2010) « Histoire de l'éducation, imposition du français, résistance et emploi des langues régionales en milieu scolaire ». ADEB.
- Hagège, C. (1996) « Le château rêvé du bilinguisme » *Sciences Humaines / Fenêtres sur cours* n° spécial recherche en éducation, novembre 1996, p. 26-27.
- Halimi, S. (2012) *Apprendre les langues, apprendre le monde*, rapport du comité stratégique des langues. Disponible en ligne: <http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html>
- Huart, R. (2010) *Une nouvelle grammaire de l'oral*. Paris : Ophrys.
- Hulstijn, J.H. (2001) "intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity" in Robinson, 2001: 258-287.
- Jenkins, J. (2007) *English as a lingua franca: Attitude and identity?* Oxford: OUP.
- Kramsch, C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris : Credif, Hatier.
- - (2010) *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf.
- - (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf.
- - (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- - (1996) *The case for narrow listening System* 24(1): 97-100
- - (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: NH: Heinemann., <https://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00554/chapter2.pdf>
- Krashen, S.D. and Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.Lennenberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*. New-York : Wiley.

Références (fin)

- Lüdi, G. (2002) « Les langues vivantes et les questions géopolitiques en Europe » in *Apprendre des langues étrangères : quelles langues et pour quoi faire ?*, Les Rencontres de la DESCO. En ligne : www.eduscol.education.fr
- - (2006) *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* En ligne : http://www.romsem.uniba.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html
- Ottavi, P. (2010) « Enseignement des langues régionales et didactique des langues : un oint sur l'évolution des textes ». Contribution ADEB 2010.
- Porcher, L. & Groux, D. (2003) *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Robinson, P. (2002) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Rolland, Y. (2003) *L'anglais à l'école Guide de l'enseignement* Paris : Belin.
- Rosenberg, S. (1997) *L'anglais à l'école*. Paris : Retz, 218 p.
- Siguàn M. et Mackey W. F., 1986, *Éducation et bilinguisme*, Lausanne, Unesco/Delachaux et Niestlé
- Tardieu, C. (coord.) (2006) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*. Paris : Ellipses.
 - (2008) *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses, 200 p.
 - (2009) "Corriger ou Évaluer", In *La correction dans l'enseignement des langues de spécialité, Les Cahiers de l'APLIUT*, Pédagogie et recherche vol. 28, n° 3, p. 9-25.
- Tardieu, C., Dolitsky, M. (2012) "Integrating the task-based approach to CLIL teaching", in J. de Dios (coord.) *Teaching and Learning English through Bilingual Education*, Cambridge Scholars Publishing, p.1-34).
- Tomatis, A., (1991) *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot, p. 130-137.
- Troubetskoy, N. (1949), *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Voise, A.M. (2007) *Linguistique et Didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres du premier degré*. Thèse de l'université de Cergy-Pontoise.
- - « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue », in D. Chini, & P. Goutéraux (2011) *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*. Paris : L'Harmattan.