

L'application du Cadre européen commun de référence se limite-t-elle aux pays européens ? ¹

M. Nasser A. Younes

Faculté des langues / Université de Tripoli (Libye)

Dans ce travail, nous allons essayer de donner quelques éléments de réponse à une question que nous trouvons légitime de nous poser et qui consiste à nous demander si le *Cadre européen commun de référence* (appelé désormais le C.E.C.R) est adressé au professionnel de l'enseignement exerçant seulement dans les pays européens .

Les réponses que nous allons donner sont extraites de différents documents sur le CECR.

1 - Pourquoi s'intéresse – t – on au Cadre ?

2 - Qu'est-ce que le *CECR* ?

3 - Quels sont les objectifs du CECR ?

4 - La conception du processus enseignement/apprentissage selon le CECR

5 - L'échelle des niveaux des compétences

1 – Pourquoi s'intéresse-t-on au Cadre ?

Le thème de ce colloque est l'apport du *CECR* à l'enseignement du français en Libye. Or, la question qui devrait se poser à ce propos est la suivante : pourquoi s'intéresser à ce sujet en particulier ?

Francis Goullier, inspecteur au ministère de l'enseignement National en France, et en même temps, militant en faveur d'une prise en compte des travaux du Conseil de l'Europe a répondu à cette question dans son ouvrage très célèbre intitulé : « *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue* » en disant :

" *Le CECR ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en Europe, dans la mesure où il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes* " . (Les outils, p. 10)

La lecture de ce passage nous amène à nous interroger sur la nature des données proposées dans ce document, présenté comme étant une référence incontournable dans le domaine de l'enseignement des langues. Autrement dit, qu'est – ce qui fait l'originalité du C.E.C.R ?

¹ - Ce travail a été présenté dans le deuxième colloque qui a eu lieu le 8 et le 9 novembre 2010 à l'académie des Hautes Etudes à Janzour en Libye sur l'enseignement du français en Libye.

Les auteurs de ce document ont répondu à cette question en disant : " *Le cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer* " (C.E. C. R, p. 9).

Donc, l'intérêt manifesté à l'égard du Cadre peut s'expliquer par le fait qu'il s'adresse à tous les professionnels dans le domaine de l'enseignement. Sur ce point, il a une visée, si l'on peut dire, universelle. Il ne s'adresse pas seulement aux enseignants mais à tous les acteurs de l'acte d'enseignement / apprentissage. Les auteurs du Cadre disent à ce propos :

" Le Cadre est un outil d'une valeur inestimable pour les formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et d'examens ainsi que pour les auteurs de manuels et de matériel pédagogique " . (CECR, cf. la quatrième de couverture)

2 - Qu'est – ce que le CECR ?

Avant de répondre à cette question, nous aimerions évoquer les circonstances qui étaient à l'origine de l'élaboration de ce document .Pour ce faire, nous allons citer une partie de l'entretien avec Daniel Coste, un des auteurs du Cadre. Cet entretien s'est déroulé le 5 février 2008 où D. Coste a évoqué la raison ayant été derrière l'élaboration du Cadre qui est, selon lui, la question du positionnement des certificats livrés par les pays membres du Conseil de l'Europe. D. Coste a dit à ce propos :

" *La question qui se pose en ce moment - là est comment est – ce qu'on positionne ces certifications et ces diplômes les uns par rapport aux autres. (...). Il y a une entrée qui n'est pas du tout scientifique, c'est une entrée de type pratique et presque institutionnelle qui concerne les évaluateurs, les auteurs de certification, les gens qui font passer et qui remettent des diplômes, mais aussi, les usagers eux –mêmes, bien sûr, pour savoir ce qui vaut tel diplôme de Cambridge par rapport un certificat de telle autre instance etc. Dans cette dynamique – là, on se tourne vers le Conseil de l'Europe pour lui dire s'il ne peut pas nous faire un instrument de référence qui permettrait de positionner les certifications les unes par rapport aux autres, pour qu'on y voie un peu plus clair, pour que ça soit transparent et aussi cohérent que possible. Ça c'est la demande première et c'est une demande importante. (...) Du côté du Conseil de l'Europe et en particulier du côté de quelqu'un dont il faut rappeler le nom : Jean Trim qui a été le patron du projet des langues. Il dit « Oui » on est prêt de faire ça, mais il faut en même temps avoir quelque chose de plus large. (...) essayant de proposer en quelque sorte une référence commune pour différents types d'usagers mais ne s'agissant pas uniquement d'évaluation mais s'agissant aussi de tout ce qui est enseignement – apprentissage "* .

Les propos de Daniel Coste montrent, d'une manière claire, que c'est la volonté de faire face au problème du positionnement des certificats, livrés par les différents systèmes éducatifs des pays membres du Conseil de l'Europe, qui était à l'origine de du CECR.

Après avoir parlé des motifs de l'élaboration du C.E.E.R, nous répondons à la question portant sur le contenu de ce document. Nous présentons deux passages extraits de deux documents différents.

Le premier est pris d'une conférence donnée le 16 octobre 2007 par F. Goullier, à l'occasion de la Journée Européenne des Langues 2007 à Dijon. Cette conférence, intitulée *Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ?* » F. Goullier dit : « Le cadre est une caisse à outils, cohérent bien sûr, qui fait un peu l'état de la réflexion sur les langues en Europe, qui est proposé aux acteurs, aux institutions, aux enseignants, aux Etats membres, pour dire : si vous avez des problèmes, si vous avez des questions concernant l'enseignement des langues dans votre école, dans votre Etat, regardez, si, dans les outils que nous vous proposons, vous avez un outil ou un élément qui peut vous aider ».

Le deuxième passage est présenté par F. Goullier, dans son ouvrage intitulé : "*Outils du Conseils de l'Europe pour les langues* » où on peut lire : "*Le Cadre se veut avant tout un outil descriptif qui permet aux acteurs de l'enseignement des langues dans ces différents contextes de s'interroger sur les choix qui sont les leurs ou ceux de l'institution dans laquelle ils exercent. Ces derniers peuvent, à l'aide du CECR, décrire et comparer leurs options didactiques, les objectifs qu'ils poursuivent dans leur enseignement et les résultats obtenus en termes de niveaux de compétences* " . (Les outils, p. 6)

Cette citation nous indique d'une manière claire une des caractéristiques importantes du CECR, qui est le fait d'être un document non – prescriptif, c'est – à – dire, qu'il ne prescrit pas des manières de faire. Il permet aux acteurs dans les différents pays de s'interroger, d'écrire, de comparer les différentes options didactiques ainsi que les objectifs fixés dans les différents systèmes. Une autre caractéristique qu'on peut relever dans ces extraits est le fait de ne pas recommander une méthode d'enseignement. Les auteurs du Cadre disent à ce propos :

" *La fonction du CECR n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe est indifférent à ces questions* " . (CECR, p. 4)

Le fait d'adopter cette position découle des principes et des convictions mêmes du Conseil de l'Europe qui s'est chargé de l'élaboration de ce document. On peut lire dans le CECR que :

" *Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu* " . (CECR. 110)

3 – Quels sont les objectifs du C.E.C.R ?

Les principaux objectifs cités dans les ouvrages que nous avons pu consulter sont :

1 - *Donner aux Européens des références communes d'évaluation. Des normes communes d'évaluation des compétences langagières, d'harmonisation (sont) devenues nécessaires pour apprécier le niveau de personnes d'horizons divers. Comme l'a écrit Dave Allan, Linguiste*

britannique. (présentation du Cadre faite par les inspecteurs d'anglais dans l'Académie de Paris, les 11 et 12 avril 2005) ;

2- "*Améliorer la compétence de communication des Européens et la transparence dans les qualifications en langue*" . (Les outils, p. 3) ;

3- "*Favoriser la circulation des hommes et femmes entre les pays européens, essentiellement dans le monde du travail*" . (présentation du Cadre faite par les inspecteurs d'anglais dans l'Académie de Paris, les 11 et 12 avril 2005) ;

4- "*Susciter les réflexions des professionnels de l'enseignement des langues sur leurs pratiques*" . (Les outils, p. 11) .

Les deux premiers points cités par F. Guiller nous amènent à dire que les principaux objectifs du Cadre sont :

1 - Uniformiser le mode d'évaluation dans les différents pays membres du Conseil de l'Europe ;

2 - Doter les citoyens d'un niveau de compétence, comme on dit, plurilingue, leur permettant non seulement de circuler à travers les différents pays, mais de s'y installer ;

3 - Et enfin, inciter les acteurs de l'acte d'enseignement / apprentissage de réfléchir à leurs pratiques quotidiennes dans le domaine de l'enseignement.

Comme vous avez sans doute pu constater, le quatrième point ne concerne pas seulement les européens, mais tous ceux qui sont concernés par le domaine de l'enseignement. Afin d'atteindre les objectifs que nous venons de citer, on a élaboré le CECR que ses auteurs présentent de la manière suivante :

" *Le cadre commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace* " . (CECR, p. 9)

Comme vous venez de le voir, les concepteurs du CECR se sont intéressés à tout ce qui entre dans le cadre de l'acte d'enseignement. Ils se sont également intéressés à l'acte d'apprentissage dans la mesure où ils ont pris en compte les habilités devant être acquises par les apprenants pour pouvoir communiquer d'une manière efficace.

4 – La conception du processus enseignement / apprentissage selon le C.E.C.R

Après avoir donné un aperçu sur le cadre, nous allons actuellement évoquer la manière dont le cadre conçoit le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette question a été présentée dans ce document en associant le terme apprentissage à l'usage de la langue.

" L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, mettent en œuvres les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux à l'accomplissement de la tâche à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences " . (CECR p. 15)

Le passage, que nous venons de citer et qui est extrait du Cadre, présente les traits caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue. Les mots soulignés représentent les notions fondamentales sur lesquelles repose la perspective actionnelle de l'enseignement proposée par le CECR. La première nouveauté de la perspective en question est qu'elle considère l'apprenant comme étant un acteur social parce que disent les auteurs du CECR :

" Si les actes de paroles se réalisent dans de activités 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)

Jean -Pierre Robert et Evelyne Rosen ajoutent à ce propos en parlant des auteurs du Cadre que :

" Ils considèrent donc l'apprenant comme un acteur social, au même titre que les usagers d'une langue " (Dictionnaire pratique du CECR , p. 1)

Est – ce le Cadre présente une rupture ou une continuité par rapport à ce qui est connu dans le domaine de l'enseignement des langues ?

Pour pouvoir répondre à cette question, il nous faut, tout d'abord, comprendre en quoi consiste cette approche de l'enseignement. La comparaison de celle – ci avec l'approche sur laquelle se fondaient les méthodes d'enseignement utilisée depuis Les années soixante – dix, s'impose.

C. Tagliante dit à ce propos : *" L'approche actionnelle reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale " . (l'évaluation et le CECR, in Dict pratique du CECR . p. 15) " Le concept de tâche est le socle sur lequel repose la philosophie du CECR " (Dict pratique du CECR, p. 271).*

Ces deux auteurs ajoutent à ce propos que le concept « tâche » est si important qu'on lui consacre tout un chapitre à l'intérieur du document. Ce degré d'importance accordé à cette notion explique le fait que la réalisation de la tâche peut même être considérée comme l'objectif de toute action ayant un objectif à atteindre. Le concept « tâche » est défini dans le Cadre de la manière suivante :

" Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé " . (CECR, p. 16)

Exemples de tâches :

" Faire des courses, téléphoner à un médecin pour prendre rendez – vous, accomplir diverses démarches administratives, etc. sont autant de tâches qu'un apprenant est amené à effectuer en langue étrangère au quotidien ". (Le point, p. 18).

Cette idée de tâche, considérée comme un des apports de l'approche actionnelle, représente, selon Evelyne Rosen, le critère en fonction duquel on détermine le niveau de compétence langagière atteint par l'apprenant. Autrement dit, Le niveau de compétence langagière atteint par l'apprenant est déterminé en fonction du nombre de tâches que l'apprenant est capable de réaliser correctement.

Il est à souligner que l'accomplissement des tâches n'est pas l'objectif ultime de la perspective actionnelle. L'objectif de l'acte d'enseignement / apprentissage à la lumière de la perspective actionnelle est le développement de la compétence des élèves. F. Goullier dit à ce propos :

" L'objectif que l'on a, c'est de développer les compétences des élèves. Ce n'est pas de leur apprendre à réaliser des tâches. L'objectif n'est pas de leur apprendre à réaliser une lettre ou à demander leurs chemins ou à pouvoir décrire une ville dans les années 2000 (...) L'objectif est, à travers ces tâches, de développer les compétences de nos élèves ". (F. Goullier, Conférence)

Le concept d'activité langagière est également fondamental dans la perspective actionnelle de l'enseignement.

Cette activité, comme le précise, C. Puren, décrit *" ce que l'élève fait au cours de son apprentissage "*. (C. Puren in, Dictionnaire pratique du CECR, p. 4).

Autrement dit, dans cette perspective, on ne raisonne plus en termes de skills, comme c'était le cas dans les méthodologies structuro – behavioristes où on mettait l'accent sur le processus d'enseignement, et plus exactement, sur la forme de la langue à travers les différents types d'exercices.

Dans la perspective actionnelle, l'apprentissage de la langue s'effectue à travers la réalisation des tâches à travers les activités. Celles – ci peuvent être langagières ou non langagières

Ainsi, on est passé de ce que l'on appelait :

1 - **L**a compréhension orale et la compréhension écrite à l'activité de réception orale (écouter la radio, regarder la télévision, ou écrite (lire une carte postale) ;

2 - **L**a production orale et la production écrite à l'activité de production orale (parler spontanément, faire un exposé) ou écrite (écrire une lettre personnelle).

A côté de ces deux types d'activités, les auteurs du Cadre parlent de :

3 – **L**'activité d'interaction orale (conversation, échange d'informations) ou écrite (échanger des messages) ;

4 – **L**'activité de médiation orale ou écrite (traduction, résumé, compte-rendu à l'intention d'un tiers).

Donc, comme on vient de le voir, l'accomplissement des tâches passent par la réalisation des activités langagières ou non langagières. Autrement dit, pour atteindre les objectifs de l'acte d'apprendre, il faut que l'apprenant sache en quoi consiste la tâche à accomplir, parce que, comme dit, le proverbe Touareg : *" Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver "* .

En d'autres termes, la connaissance de notre objectif, nous permet de tracer notre itinéraire, c'est –à –dire, *" l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum "* . (Dict pratique du CECR, p. 250)

La notion de tâche n'est pas la seule notion qui soit évoquée dans le cadre. On y trouve d'autres notions qui sont également importantes, comme la notion de stratégie et celle de compétence.

Lors de la définition du concept « stratégie », les auteurs du CECR ont mis l'accent sur les raisons qui ont fait que ce concept occupe une place de première importance dans la perspective actionnelle de l'enseignement. Ils ont défini la notion de « stratégie » de la manière suivante :

" Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis ". (Le Cadre, p. 48)

Dans ce passage, on comprend bien le degré d'importance du concept « stratégie ». Il n'est pas propre au domaine de l'enseignement des langues mais, il est omniprésent dans chaque tâche réalisée avec succès. Ce que nous venons de dire manifeste la relation extrêmement étroite entre le concept « tâche » et « stratégie ». La relation entre ces deux concepts a été évoquée par C. Bourguignon, lors de la conférence, indiquée ci – dessus, en disant :

" Réaliser une tâche, c'est d'abord, percevoir et se représenter la situation dans laquelle on va agir " , ceci, comme nous venons de le dire, afin de mettre en œuvre une stratégie adéquate permettant la réalisation de la tâche. Le concept « stratégie » est aussi important dans la CECR. C'est elle qui nous permet d'agir en mobilisant sa compétence. Elle est considérée par C. Bourguignon, comme un indice du progrès de l'élève dans l'apprentissage. C. Bourguignon avance à ce propos :

" Le progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît dans la capacité de l'élève à mettre en œuvre des stratégies de communication efficace ".

Quant à la notion de compétence, l'approche actionnelle lui a réservé également une place primordiale parce que, comme nous l'avons dit, l'objectif de l'acte d'enseignement / apprentissage est le développement de la compétence langagière des apprenants. Cette notion a été défini dans le CECR de la manière suivante : *" l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir "* (CECR, p. 15).

Le verbe « Agir » nous renvoie au substantif « action ». Et cette action, considérée par C. Bourguignon comme une démarche d'apprentissage, a une relation très étroite avec la compétence. Parce que c'est à travers l'action de mobilisation des différentes ressources qu'on arrive à développer sa compétence.

La définition, que nous venons de citer, souligne la relation étroite entre la compétence et l'action.

C. Bourguignon, quand elle a parlé dans sa conférence de la notion de compétence, a mis l'accent sur le verbe « mobiliser ». Etre compétent, dit – elle, " *suppose bien plus que la maîtrise des connaissances et des savoir – faire, il faut pouvoir les mobiliser de façon pertinente* " . (C. Bourguignon, conférence).

On peut donc donner une définition un peu personnelle du concept « compétence » en disant que la compétence signifie « *la mobilisation des connaissances et des habilités dans une situation particulière pour atteindre un objectif* ».

Comme on vient de le voir, aborder la question de compétence ne peut se faire sans évoquer les concepts, « connaissance, habilité et mobilisation ».

Certains auditeurs peuvent, peut – être se demander, pourquoi nous avons parlé du concept « compétence » d'une manière un peu particulière.

Nous répondons à cette interrogation en disant, tout simplement, que notre choix est motivé par le fait que, comme nous l'avons souligné, au début de cette intervention et, à la lumière de l'approche actionnelle de l'enseignement des langues, l'objectif ultime de l'acte d'enseignement/apprentissage est le développement de la compétence communicative langagière des apprenants.

Après avoir défini la notion de compétence et montré à quel degré elle est importante dans l'approche actionnelle, nous allons nous intéresser à la manière dont elle est conçue dans les différentes méthodologies d'enseignement.

Dans la méthodologie structuro – béhavioriste, on parle de la compétence linguistique, dans l'approche communicative, on parle de la compétence communicative, et enfin, dans l'approche actionnelle, on parle de la compétence communicative langagière.

Ce qu'on peut dire à ce propos est que l'approche basée sur la compétence linguistique diffère de l'approche basée sur la compétence communicative du fait que la première approche relève du domaine de la linguistique, alors que la deuxième relève du monde de l'action. C. Puren et C. Bourguignon, ont parlé de la différence entre ces deux approches en adoptant comme critère de différenciation ce qu'ils appellent la pratique sociale de référence. C. Bourguignon dit à ce propos :

" *Dans l'approche communicative, la pratique sociale de référence, c'était la communication. On étudiait des situations de communication qu'on faisait entrer en classe. Ça était la grande époque, si vous voulez, des jeux de rôle, on analysait les situations de communication les plus courantes dans une langue et elles devenaient le support de l'enseignement dans la classe. Aujourd'hui, la pratique sociale de référence, ce n'est plus la communication, c'est l'action* " .

Dans la perspective actionnelle de l'enseignement, on conçoit le concept compétence comme englobant à la fois ce que les auteurs du Cadre appellent les compétences générales individuelles et la compétence communicative langagière.

Le premier type des sous – compétences comprend le savoir, le savoir – faire, le savoir – être et le savoir apprendre. Ce type de compétences ne peut être considéré secondaire par rapport à l'autre type de compétence. Brigitte Lallement et Nathalie Pierrot le considèrent même une condition pour pouvoir communiquer d'une manière efficace. Ils disent à ce propos :

" Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les élèves utilisent un certain nombre de compétences déjà acquises. En retour, la participation à des événements de communication a pour conséquence l'accroissement de leurs compétences " . (L'essentiel, p. 85)

Ce qu'on peut dire à propos de ce concept, c'est que contrairement à l'approche communicative de l'enseignement dont l'objectif est l'acquisition d'une compétence communicative dans le sens où celle – ci se compose de quatre sous – compétences qui sont :

- 1 – la compétence linguistique
- 2 – La compétence socioculturelle
- 3 – la compétence stratégique
- 4 – la compétence pragmatique

Comme on vient de le voir, les composantes de la compétence relevant de l'approche communicative langagière sont les mêmes que celles relevant communicative. La différence, comme nous l'avons souligné, se situe au niveau de la démarche d'apprentissage : L'une est centrée sur la communication, l'autre sur l'action.

- L'échelle des niveaux des compétences :

L'échelle des niveaux des niveaux des compétences constitue un des apports fondamentaux du CECR. Elle définit six niveaux de compétences langagières repartis de la manière suivante :

- A1 – Niveau introductif ou découverte
- A2 – Niveau intermédiaire ou de survie
- B1 – Niveau seuil
- B2 – Niveau avancé ou utilisateur indépendant
- C1 – Niveau autonome
- C2 – Maîtrise

Ces différents niveaux de compétences, définis en termes de savoir – faire concret, sont considérés comme des objectifs à atteindre à travers les différentes étapes de l'apprentissage et, en même temps, une sorte de référentiel nous permettant d'évaluer le niveau de compétence langagière acquis par un sujet.

Ce qu'on peut dire à ce propos est que le Cadre ne comprend pas une seule échelle, mais plusieurs, ceci pour correspondre d'un côté aux différents niveaux de compétences et en même temps aux différentes activités langagières considérés comme un moyen pour la réalisation des tâches communicatives.

L'échelle des niveaux de compétences peut être considérée comme un des éléments essentiels du Cadre, ceci du fait de son rôle déterminant dans la définition des objectifs à atteindre

élaborés d'une manière très précise en termes de « Les apprenants seront capables de faire.... », Comme nous l'avons dit, plus haut, la connaissance de l'objectif à atteindre implique normalement la mise en œuvre d'une stratégie d'enseignement/apprentissage adéquate.

Le portfolio

On ne peut pas parler du Cadre sans évoquer ce que l'on appelle le portfolio. Comme le Cadre, le portfolio est un document qui a été élaboré par le Conseil de l'Europe. Ce qui distingue les deux documents, c'est que le Cadre est mis à la disposition des praticiens, et en particulier les enseignants, alors que le portfolio est un outil d'auto – évaluation. Autrement, le portfolio est un outil qui permet aux apprenants de dire ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas faire à un moment donné de l'apprentissage. Ce qu'on peut ajouter à ce propos est que le document en question est élaboré d'une manière à ce que l'auto – évaluation porte sur les différentes activités langagières dans les différentes langues acquises.

Pour récapituler ce que nous venons de dire, on peut dire que :

- 1 – L'approche actionnelle est fondée sur la réalisation d'une tâche.
- 2 - L'accomplissement des tâches passe inévitablement par la réalisation des différentes activités langagières.
- 3 - L'accomplissement des tâches implique la mobilisation des compétences déjà acquises.
- 4 - La connaissance du type de tâche à accomplir est indispensable pour la mise en œuvre d'une stratégie adéquate.
- 5- C'est par l'accomplissement des tâches qu'on arrive à développer le niveau de compétence langagière des apprenants qui est l'objectif final de l'acte d'apprendre.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire qu'à travers notre intervention, nous avons mis l'accent sur la conception du cadre concernant le processus enseignement / apprentissage. Celui – ci repose, comme nous l'avons indiqué, sur la réalisation des tâches langagières. L'accomplissement de ces tâches nécessite , d'une part, la mobilisation des compétences déjà acquises par les apprenants et, d'autre part, la mise en œuvre d'une stratégie de travail permettant l'atteinte des objectifs visés. Nous pouvons donc dire que la démarche d'enseignement / apprentissage recommandée par le cadre se base sur trois notions fondamentales qui sont : la notion de tâche, la notion de compétence et la notion de stratégie. Nous pensons que cette démarche est valable non seulement pour les pays européens mais pour tous les systèmes d'enseignement.

Bibliographie

- 1 - Bourguignon (C), Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage – action (Conférence), 15 novembre 2008 au Japon
- 2 - Coste (D) – (interview) le 28 octobre 2009
- 3 - Goullier (F), Faut – il appliquer le cadre européen commun de référence (conférence), la Journée Européenne des Langues, le 26 septembre 2007, le CRDP de Bourgogne à Dijon
- 4 - Goullier (F), Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue? Paris, Didier, 2005
- 5 - Lallement (B) et Pierrot (N), L'essentiel du CECR pour les langues, Paris, Hachette, 2007
- 6 - Le Conseil de l'Europe, Le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2005
- 7 - Robert (J. P) et Rosen (E), Dictionnaire pratique du CECR, Paris, Editions OPHRYS, 2010
- 8 - Robert (J. P), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions OPHRYS, 2008
- 9 - Rosen (E), Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international, 2007
- 10 - Tagliante (C), (2006), « l'évaluation et le Cadre européen commun des références », n° 344, FDL, in Robert (J. P) et Rosen (E), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions OPHRYS, 2008